This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Bd. Feb. 1890.

Educ P 220.1

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

MRS. ANNE E. P. SEVER,

OF BOSTON,

WIDOW OF COL. JAMES WARREN SEVER,

(Class of 1817),

22 August, 1889 - 18 Jan. 1890.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME DIX-HUITIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, RUE DES SAINTS-PÈRES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

511-52

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de Droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maitre de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de Droit de Paris.

M. MARION, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris,

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'Ecole des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

TOME DIX-HUITIÈME

Juillet à Décembre 1889

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Educ P 220.1
~~VII 187~~

1889, August 22 – 1890, Jan. 18.
Sewer fund.

Neuvième année. — N° 7. 15 Juillet 1889.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Directeur d'études pour les Lettres et la Philologie à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. FUSTEL DE COULANGES, de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Sommaire du n° 7 du 15 Juillet 1889

Pages.

Assemblée générale de la Société, tenue le vendredi 14 juin 1889, à l'École des Sciences politiques, sous la présidence de M. PERROT, membre de l'Institut 1

Ch. Dejob. . . . . *De l'établissement connu sous le nom de Lycée et d'Athénée, et de quelques établissements analogues*. 4

L.-G. Pélissier . . . *De la Civilisation politique de l'Italie à la fin du XVe siècle*. 39

Maurice Harbulot. *L'Enseignement public en Espagne, d'après des documents officiels* 53

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT. 73

Nouvelles et Informations. 84

Actes et Documents officiels. 100

Bibliographie, par M. F. d'ARVERT. 109

Ouvrages nouveaux. 112

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA SOCIÉTÉ [1]

TENUE

LE DIMANCHE 14 JUIN, A L'ÉCOLE DES SCIENCES POLITIQUES.

SOUS LA PRÉSIDENCE DE

M. PERROT

MEMBRE DE L'INSTITUT

Présents : MM. Bertin, Bloch, Boutmy, Cart, Croiset, Dreyfus-Brisac, d'Eichthal, Guérie, Himly, Jalabert, Joly, Lavisse, Monod, Perrot, Petit de Julleville, Picavet.

M. Berthelot, Président, s'est fait excuser.

M. Lavisse dit qu'il n'a pas de long rapport à faire. La situation matérielle de la Société est bonne. La situation morale c'est l'expectative, Nous pouvons nous reposer un peu, après avoir tant discuté, et contribué pour notre part à tant de réformes considérables. Il est bon d'ailleurs que nous restions unis. De nouvelles questions peuvent se présenter;

(1) Le même jour, une heure avant la réunion de l'Assemblée générale, le Conseil de la Société avait tenu séance sous la présidence de M. Perrot, membre de l'Institut.

Présents : MM. Boutmy, Croiset, d'Eichthal, Himly, Jalabert, Lavisse, Monod, Perrot, Petit de Julleville.

L'ordre du jour appelle la formation d'une liste de présentation pour l'élection de six membres du Conseil en remplacement de MM. Croiset, Gariel, Gréard, Lippmann, Sée et Bouché-Leclercq, dont les fonctions sont expirées et qui ne sont pas rééligibles.

Le Conseil établit, en vertu de l'art. VIII des statuts, la liste de douze noms parmi lesquels l'Assemblée générale choisira les six membres nouveaux du Conseil.

Le Conseil entend ensuite un rapport sur la situation financière présenté par M. le Secrétaire-trésorier.

Ce rapport, approuvé par le Conseil, sera soumis à l'Assemblée générale.

La séance est levée.

d'anciennes peuvent revenir, que la Société toute entière examinera et discutera par exemple la question des Universités. Puis, qui sait? Nous aurons peut-être à défendre le bien que nous croyons acquis. — En attendant, nous avons un organe collectif, la *Revue internationale*, qui nous fait honneur.

M. Lavisse exprime ensuite la douleur profonde que la mort de M. Émile Beaussire a causée à tous ceux qui l'ont connu. Il rappelle les très grands services rendus à la Société par un homme dont le cœur était éminent autant que l'esprit. Il ne prétend pas acquitter par quelques paroles la dette de la Société envers M. Beaussire, et il annonce qu'une notice sera consacrée à la mémoire de notre très cher et profondément regretté collègue, par M. Marion, dans la *Revue internationale*.

En l'absence de M. le Président Berthelot, M. Boutmy rend compte des pourparlers qui ont eu lieu entre la Société et M. Armand Colin, au sujet du renouvellement du traité, lequel vient à expiration à la fin de cette année. On est tombé d'accord pour proroger le traité d'une année encore, pendant laquelle les deux parties rechercheront et détermineront les termes d'une convention nouvelle. M. Boutmy engage tous les membres à recruter des adhésions afin de combler les vides qui se produisent, très rarement par démission, plus souvent par la mort, et de reconstituer ainsi la situation initiale qui a servi de base au traité.

M. le Secrétaire trésorier présente le compte de l'exercice de 1888.

COMPTE DE M. COLIN

Collaboration à la *Revue*	3,240 45
Traitements (rédacteur en chef, secrétaire de la rédaction, trésorier)	5,600
Livres, abonnements, convocations, frais de poste	200 85
	9,041 30
Reste dû à la Société comme complément de la somme de 9,500 francs	458 70
	9,500 00

COMPTE DU TRÉSORIER

Au 1er janvier 1888, l'actif de la Société était de	1,734 60
Les dépenses de l'exercice 1888 (livres, impressions, affranchissements, frais de bureau) ont été de	183 70
Reste :	1,550 90
Actif de la Société au 1er janvier 1889 :	
Encaisse du trésorier	1,550 90
Reliquat Colin 1888	458 70
	2,009 60

Les comptes sont approuvés.

L'ordre du jour appelle l'élection de six membres du Conseil.

Sont élus membres du Conseil :

MM. Jules ZELLER, membre de l'Institut.
DARBOUX, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences de Paris.
Docteur DESPRÈS, membre de l'Académie de médecine, conseiller municipal de Paris.
Docteur BROUARDEL, membre de l'Académie de médecine, doyen de la Faculté de médecine de Paris.
POINCARÉ, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences de Paris.
LUCHAIRE, chargé de cours à la Faculté des lettres de Paris.

Dans sa séance du mardi 2 juillet, le Conseil de la Société a procédé au renouvellement du Bureau conformément aux statuts :

Sont élus :

Président : M. BERTHELOT, membre de l'Institut, sénateur, ancien ministre.

Vice-Présidents : MM. Albert DESJARDINS, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit; HIMLY, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de Paris; MASCART, professeur au Collège de France; Dr LÉON LE FORT, membre de l'Académie de médecine.

Secrétaire général : M. LAVISSE, professeur et directeur d'études pour l'histoire à la Faculté des lettres de Paris.

Secrétaire général adjoint : M. PETIT DE JULLEVILLE, professeur et directeur d'études pour les lettres et la philologie à la Faculté des lettres de Paris.

Secrétaire-Trésorier : M. GUÉRIE, secrétaire de l'École des sciences politiques.

DE L'ÉTABLISSEMENT

CONNU SOUS LE NOM

DE LYCÉE ET D'ATHÉNÉE

ET DE

QUELQUES ÉTABLISSEMENTS ANALOGUES

Pourquoi, chez un peuple qui a de tout temps goûté l'art de bien dire, le brillant professeur qui avait plus fait, par l'éclat de sa parole, pour fonder l'Université de Paris, que les papes par leurs bulles; pourquoi cet Abélard, qui peuplait une solitude de la Champagne en y portant sa chaire, n'a-t-il trouvé qu'au XIXe siècle, dans la personne d'illustres maîtres de la Sorbonne et du Collège de France, des héritiers de son talent et de sa popularité? Pourquoi, si l'on excepte la période de la Renaissance, où la science d'un Budé, d'un Turnèbe, aidée de la noblesse de leur caractère et de l'enthousiasme du temps, amenait à leurs cours quelques gentilshommes, la montagne Sainte-Geneviève voyait-elle si rarement avant notre siècle le grand public se mêler aux habitués du pays Latin? Sans doute, les exercices publics des collèges, surtout quand les jésuites en réglaient l'ordonnance, les joutes de la Faculté de théologie, surtout quand Arnauld y déployait sa dialectique passionnée, attiraient un concours nombreux de personnages marquants; tel professeur à la parole mordante, d'un tour d'esprit bizarre, un Guy Patin par exemple, voyait quelquefois survenir un auditeur illustre qu'il saluait d'un compliment improvisé. Mais c'étaient là des circonstances extraordinaires : on peut dire d'une manière générale que les candidats aux grades universitaires fréquentaient seuls l'Université.

Essayons d'expliquer ce fait.

Le public, dans les derniers siècles, n'aimait certes pas moins la littérature que de nos jours; mais il la cultivait autrement. Aimer les lettres, c'était d'abord pour lui lire et relire les auteurs

classiques de l'antiquité ou des temps modernes. On sortait jeune du collège; mais on y avait pris le goût d'un commerce intime avec un petit nombre d'auteurs du premier ordre; et comme, en entrant dans le monde, on y retrouvait ces auteurs en possession d'un égal crédit, on leur gardait une fidélité qui occupait une bonne part des loisirs de la vie. On ne désirait point de commentaire éloquent ou spirituel de ces grands écrivains : on préférait les étudier soi-même. C'est une des raisons pour lesquelles l'époque qui a le plus universellement, le plus vivement goûté Cicéron et Virgile, nous a bien laissé quelques pages admirables offertes en tribut à l'antiquité, mais non un bon livre de critique sur les orateurs ou sur les poètes anciens; et c'est aussi la raison pour laquelle on ne se remettait plus, à l'âge adulte, sur les bancs de l'école.

Aimer les lettres, c'était encore s'essayer à écrire. Même parmi les personnes les plus résolues à ne point compromettre leur réputation d'esprit au profit d'un imprimeur, presque tous ceux qui se piquaient de goûter la littérature se hasardaient à rimer dans le secret de l'intimité, à enfermer dans d'élégantes maximes quelques ingénieuses remarques sur les mœurs, à esquisser le portrait d'un ami où l'on tâchait de mêler d'une main légère l'éloge et l'avertissement, à définir le sens précis des expressions de la bonne compagnie; ils soignaient leurs lettres, leurs entretiens des jours de réception : la correspondance épistolaire et la conversation formaient deux genres littéraires où l'on se risquait à huis clos. Ainsi passait la part de loisirs que la lecture ne prenait pas. On n'avait que faire de traverser la Seine pour aller chercher la littérature, puisqu'on la trouvait chez soi.

Aussi, au XVIIe siècle, les précieuses ridicules mêmes ne songent-elles point à réclamer pour elles la fondation de cours publics : elles vont, à la vérité, dans leur impuissance à renverser les lois de la nature, prendre une idole dans le sexe dont elles prétendent s'affranchir; mais c'est un oracle qu'il leur faut, ce n'est pas un professeur; elles comptent monter à leur tour sur le trépied. Elles lui prêtent leur attention pour recevoir ses conseils, mais aussi pour qu'il les écoute ensuite. Elles lui soumettent leurs productions, mais à charge de revanche; et l'on ne voit même pas qu'elles tiennent de lui la science qui a brouillé leur jugement : ce n'est pas lui qui a installé chez elles la grande lunette à faire peur aux gens; elles ne doivent leur sottise qu'aux livres et à elles-mêmes.

Durant la majeure partie du XVIIIe siècle, le public garda les

mêmes usages. Le ton et la matière des exercices auxquels on s'amusait avaient changé : le persiflage se cachait sous la politesse ; les discussions sur la philosophie de l'histoire remplaçaient les analyses de morale ; mais on continuait à croire que le plus sûr, pour apprendre à marcher, comme pour prouver le mouvement, est de marcher plutôt que de regarder marcher ; c'est-à-dire que, du moins l'adolescence passée, la lecture et la conversation valent encore mieux pour former l'esprit que de brillantes leçons que rien ne grave dans la mémoire et sur lesquelles rien ne force à réfléchir.

La manière dont nos pères parachevaient leur instruction dans l'âge mûr marquait donc peut-être plus d'énergie que celle qui a prévalu depuis, et préparait un public plus véritablement cultivé ; une époque où toute la société polie se divertissait à penser et à écrire avait plus de chances de produire des hommes de génie qu'une époque où cette même société s'amuse à écouter. Toutefois, la vogue des cours publics, outre qu'elle témoigne d'un goût honorable encore, quoique passif, pour les lettres, a grandement servi les progrès du genre où notre génération réussit le mieux : la critique. A mesure que beaucoup d'œuvres brillantes, mais improvisées par des esprits plus fougueux que profonds perdent de leur prestige, on comprend mieux que ce genre, qui ne requiert point de facultés créatrices, est celui qui soutiendra la réputation de la fin du XIXe siècle. Or, quoique la philosophie française et la philosophie allemande, l'école de Rousseau représentée par Mme de Staël et Chateaubriand, et l'école de Kant puissent revendiquer l'honneur d'avoir découvert les principes qui ont donné à la critique moderne sa finesse et sa portée, la nécessité d'intéresser un auditoire nombreux et aussi avide de plaisir que d'instruction a conduit les maîtres à chercher des vues plus neuves et plus vastes. Aussi le plus brillant élève de Mme de Staël a-t-il été Villemain ; et depuis soixante ans que la foule se presse devant les chaires de l'enseignement supérieur, les hommes qui l'y retiennent ont découvert dans l'histoire de la littérature plus de vérités que leurs devanciers n'en avaient aperçu en bien des siècles.

Il nous a donc semblé qu'une notice sur le premier en date des cours spécialement destinés chez nous au grand public pourrait offrir quelque intérêt. Celle que nous présentons est bien incomplète ; mais si elle en provoque une meilleure, nous n'aurons pas perdu notre peine.

I

Bien qu'aujourd'hui le Lycée rappelle surtout le nom de La Harpe, ce n'est pas à l'amour des lettres qu'il doit sa naissance : il est né de la pensée qui avait inspiré la partie scientifique de l'Encyclopédie. Le XVIIIe siècle, sans placer exclusivement le bonheur dans le bien-être, voulait que la science se proposât principalement de rendre la vie plus commode : de là, les soins que prend Diderot pour exposer les progrès des arts mécaniques, la célébrité qui, dès le premier jour, récompense à des titres divers les Jacquart, les Parmentier, les Jenner, les Franklin ; de là, les sociétés qui se formèrent dans la seconde moitié du siècle pour encourager les découvertes applicables à l'agriculture ou aux métiers. Par malheur, l'insouciance ou la faiblesse du gouvernement faisait échouer ou dévier les projets les plus généreux : comme il n'accordait qu'un appui et même qu'une tolérance précaire aux efforts des hommes de bonne volonté, ceux-ci étaient obligés de sacrifier à la frivolité de la mode pour la mettre de leur côté ; il leur fallait se placer sous la protection de son caprice : l'appui même du gouvernement était à ce prix.

Ce fut donc surtout pour intéresser les gens du monde aux sciences physiques et mathématiques que le hardi et brillant Pilâtre de Rozier fonda, sous le patronage du roi et du comte de Provence, le Musée de Monsieur. Il l'ouvrit le mardi 11 décembre 1781, rue Sainte-Avoye (1). Toutefois il avait bien compris à quelle condition un établissement du genre de celui qu'il fondait pourrait contribuer véritablement aux progrès des sciences ; et ce n'est pas un médiocre honneur pour lui que d'avoir tenté le premier d'offrir des laboratoires aux savants, des cours aux commençants : « On y fera, disent les *Mémoires secrets*, qui assignent à son Musée ce double objet (2) : 1° un cours physico-chimique servant d'introduction aux arts et métiers, dans lequel on fera connaître l'histoire naturelle des substances qu'on y emploie ; 2° un cours physico-mathématique expérimental, dans lequel on s'appliquera spécialement aux arts mécaniques ; 3° un cours sur la fabrication des étoffes, les teintures et les apprêts ; 4° un cours d'anatomie dans lequel on démontrera son utilité dans la sculpture et la pein-

(1) V. p. 173 du 18e vol. des *Mémoires secrets pour servir à l'histoire de la République des lettres*, à la date du 2 décembre 1781 et DULAURE, *Histoire de Paris*, 6e vol. de la 6e édit., p. 381.

(2) *Mémoires secrets*, 3 décembre 1781.

ture, auquel on joindra les connaissances physiologiques nécessaires à un amateur; 5° un cours de langue anglaise; 6° un cours de langue italienne. » On le voit, dès 1781, Pilâtre fondait une sorte d'École pratique des sciences et de Conservatoire des arts et métiers. C'est sans doute à cette pénétrante intelligence des besoins de son temps qu'il dut le suffrage de l'Académie des sciences, de l'Académie française, de l'Observatoire, de la Société royale de médecine, de l'École royale vétérinaire, encouragements auxquels il répondit en instituant de nouveaux cours sur les mathématiques, l'astronomie, l'électricité, les aimants (1).

Mais Pilâtre aimait les applaudissements autant que la science : il était très répandu dans la haute société; au titre de premier professeur de chimie de la Société d'émulation de Reims, il joignait celui d'attaché au service de Madame, d'inspecteur des pharmacies de la principauté de Limbourg (2); et il voulait, non pas un simple auditoire d'hommes studieux, mais un parterre de personnes de marque; il s'était donc fait autoriser à admettre les dames aux cours de son Musée (3). D'ailleurs, en homme avisé, il devinait que les élèves ne viendraient pas tout d'abord, parce que les familles n'envoient leurs enfants aux écoles supérieures que quand il est bien avéré qu'ils y apprendront une science lucrative; et le titre d'ingénieur ou de chimiste leur paraissait alors beaucoup moins plein de promesses qu'aujourd'hui. Il fallait donc se ménager les moyens d'attendre les écoliers, de subvenir aux frais du laboratoire. Pardonnons-lui donc les innocents artifices dont il se servit pour éblouir et amuser un auditoire superficiel! Épargnons-lui les qualifications injustes de charlatan, d'aventurier que lui donnent parfois les *Mémoires secrets* (4)! N'eût-il dû recruter aucun adepte sérieux, la foule qu'il attirait concourait à son louable dessein.

Son programme, tel que nous l'avons résumé, offre déjà un aperçu des moyens inventés par lui pour instruire la foule : la multiplicité des cours, le choix de sciences nées de la veille, les avances faites aux purs amateurs, la promesse de trouver un même homme qui enseignera l'anatomie aux artistes et la physiologie aux gens du monde, tout cela marque l'intention d'attirer les curieux. La rivalité de deux établissements qui avaient quelque peu précédé le sien, la *Correspondance générale et gratuite pour les*

(1) *Mémoires secrets*, 3 décembre 1782.
(2) *Id.*, 2 décembre 1781.
(3) *Id.*, 3 janvier 1782.
(4) Par exemple, le 7 décembre 1781.

sciences et les arts fondée par le sieur de La Blancherie, et le Musée de Paris, présidé par Court de Gébelin, stimulèrent son imagination (1).

Certes il ne faut pas juger uniquement de ces sociétés par les sarcasmes des *Mémoires secrets*. Court de Gébelin ne manquait pas de mérite, et, pour La Blancherie, la lecture des *Nouvelles de la République des lettres*, journal où il rendait compte des assemblées des savants et des artistes auxquels il s'offrait comme intermédiaire, prouve que durant dix années il a véritablement offert aux hommes d'étude dispersés à Paris, ou de passage à Paris, un moyen de s'entretenir ; aux peintres et aux sculpteurs, un Salon permanent; qu'il a entretenu effectivement dans l'intérêt de la science des relations actives et étendues avec l'étranger; en somme, il ne s'est montré indigne ni de l'appui qu'il trouva longtemps près de la plus haute noblesse, ni du témoignage que Franklin, Leroi, Condorcet et Lalande avaient rendu en sa faveur le 20 mai 1778, dans un rapport présenté à l'Académie des sciences. Mais, en même temps qu'on rivalisait de zèle, on se disputait la vogue. Dès le premier jour, on tenta de part et d'autre de se dérober les visiteurs : La Blancherie se fit donner, comme Pilâtre, la permission d'ouvrir ses séances aux dames, et Pilâtre riposta en dispensant les amateurs de payer la cotisation de trois louis par an qu'il exigeait d'abord (2), faveur dont il empruntait l'idée à La Blancherie, et que d'ailleurs il n'accorda que partiellement ou provisoirement. Bientôt la Société de La Blancherie ne fit plus que végéter : en vain il en multiplia les attraits au point de changer ses séances littéraires en bals et en concerts; elle ne se releva de plusieurs faillites que pour disparaître un peu avant la Révolution (3). Il est vrai que Pilâtre était mort avant elle. Court de Gébelin commença aussi par se défendre avec succès : en mars 1782, l'affluence était si grande aux lectures publiques qu'il présidait le premier jeudi de chaque mois, qu'il fallait, pour y trouver place, arriver longtemps d'avance; il dut rebâtir son Musée à neuf,

(1) La *Corresp. gén.* de La Blancherie avait été fondée sur le modèle du Lycée de Lyon, fondé d'après les *Mémoires secrets* en 1777 par un certain Bassi, à l'imitation du fameux club littéraire du café de Saint-James. (Voir, sur le Lycée de Lyon, le *Courrier* du 25 juillet 1786.) Le Musée de Court de Gébelin datait de 1781.

(2) *Mémoires secrets* du 3 janvier 1782.

(3) V. la curieuse histoire des efforts de La Blancherie, dans les *Mémoires secrets*, 22 et 23 avril, 28 octob., 9 décembre 1782, 20 août et 24 nov. 1783, 18 déc. 1784, 2 mars 1785, 17 avril, 7 mai, 20 novembre 1786; mais il faut contrôler les assertions des *Mémoires secrets*, en consultant le journal de La Blancherie.

mettre des Suisses aux portes ; et les gens en redingote s'en virent exclus. Toutefois la discorde s'y glissa au milieu de 1783 ; Court de Gébelin, qu'on voulait évincer, expulsa les dissidents et Cailhava d'Estandoux leur chef. Gébelin mourut en mai 1784 et son Musée ne fit plus guère parler de lui (1).

Au contraire, la prospérité du Musée de Pilâtre croissait toujours : on accourait en foule aux fêtes qu'il y donnait, soit qu'il célébrât la réouverture de ses cours par une illumination en feux de couleur dans les nouveaux bâtiments du Palais-Royal, et qu'il y fît couronner par Suffren un buste de Buffon qu'il aurait de plus honoré d'une cantate sans un manque de parole de la Saint-Huberti ; soit qu'il amusât un prince nègre par des expériences de physique. Ses rivaux pouvaient bien en effet le lui disputer pour l'entregent et l'esprit de ressources, mais non pour le courage et le dévouement à la science : on savait qu'au milieu même de ses fêtes il préparait l'entreprise où il laissa la vie (2). Il perdit, il est vrai, par la faute de quelques-uns de ses auditeurs, un de ses collaborateurs les plus distingués, le chimiste Proust, qui, froissé de certaines critiques sur sa méthode, donna sa démission ; lui-même il essuya quelques réclamations blessantes quand il se fit suppléer pour préluder à l'entreprise où il périt ; mais il ferma la bouche aux mécontents par l'offre de leur rendre le prix de l'abonnement. La Société Patriotique Bretonne, les dissidents du Musée de Gébelin lui demandèrent et obtinrent l'hospitalité pour leurs séances (3). A la date du 18 décembre 1784, les *Mémoires secrets* fixent à 40 000 livres la somme des abonnements à son Musée : si la cotisation était encore de trois louis, Pilâtre avait alors plus de 650 souscripteurs.

Sa mort tragique, le 15 juin 1785, faillit ruiner son œuvre : sur le premier moment, on vendit la bibliothèque et les instruments de physique. Mais le comte de Provence se déclara protecteur à

(1) *Mém. sec.*, 10 mars 1782, 4 juillet 1783 ; 7, 9, 10, 13, 21 août, 2 septembre 1783 ; 1er janvier 1784 (On voit, par l'article de ce jour, que le Musée de Paris siégeait rue Dauphine) ; 25 mai 1784.

(2) Sur les fêtes données au Musée de Pilâtre, v. *Mém. sec.*, 7 décembre 1784, 31 janv. 1785 ; le *Courrier* du 18 janvier 1785. Sur la médaille destinée aux Montgolfier, *Mém. sec.*, 9 sept. 1783. — Le Musée de Gébelin avait, le 11 mars 1783, fait une cantate en l'honneur de Franklin et couronné son buste. — Le 20 nov. 1783, à la reprise des cours de Pilâtre, Mme de Chartres couronna le buste du plus jeune des frères Montgolfier.

(3) Sur ces incidents fâcheux ou heureux, v. Lenoir, *Éloge funèbre de M. Pilâtre des Roziers*, Londres et Paris, 1785, l'autobiographie de Pilâtre, les *Mém. secr.*, 9 sept. 1783, 31 janvier 1785. Les dissidents du Musée de Paris se rejoignirent à leurs anciens confrères après la mort de Gébelin et de Pilâtre (*Mém. sec.*, 18 décembre 1785).

perpétuité du Musée, le racheta aux héritiers, et en paya les dettes. Le Musée, sous le nom de Lycée et sous la présidence de Flesselles, conserva ses auditeurs (1).

C'est même à partir de cette époque qu'il commença à faire parler de lui, non plus seulement par ses fêtes, mais par l'éclat de ses cours : deux professeurs nouveaux y introduisirent brillamment l'enseignement des lettres auquel, comme on l'a vu, on n'avait pas ménagé de place à l'origine; c'étaient Garat et La Harpe, qui, le 8 janvier 1786, inaugurèrent au Lycée, le premier l'enseignement de l'histoire proprement dite, le second celui de l'histoire littéraire (2). Garat continuera ses leçons, avec de fréquentes interruptions, il est vrai, jusque sous l'Empire, et La Harpe attachera indissolublement son nom au Lycée.

D'autre part, c'est aussi vers ce temps que le Lycée commença à donner dans l'esprit frondeur. Tandis que La Blancherie poussait la discrétion jusqu'à soumettre aux ambassadeurs des puissances étrangères les nouvelles littéraires qui lui venaient du dehors; tandis que Pilâtre, pour sceller à sa manière l'union des Bourbons de France et des Bourbons d'Espagne, avait accordé des faveurs particulières aux Espagnols, et que de son côté le roi catholique lui payait l'abonnement aux cours pour six de ses sujets (3), un célèbre mathématicien qui, s'il n'enseignait pas de sa personne, prêtait du moins au Lycée, comme professeur titulaire, l'éclat de son nom, Condorcet, y prononça en décembre 1786 un discours d'ouverture où il attaquait le Parlement. On crut, disent à ce propos les *Mémoires secrets*, que, comme ce n'était pas la première incartade des professeurs du Lycée, le gouvernement allait soumettre à la censure préalable leurs discours d'ouverture (4). Mais Garat et La Harpe surtout représentaient au Lycée l'esprit nouveau. La parodie du Songe d'*Athalie*, publiée en 1787 sous le nom

(1) Sur les péripéties du Musée à la mort de Pilâtre, v. un article de la *Révolution française* du 14 juin 1888 sur le Lycée républicain, la *Vie de Louis XVIII*, par Alph. de Beauchamp, Paris, Naudin, 1825, 1er vol., p. 14, la *Nouvelle Biographie générale*, au mot Flesselles. Les Éloges funèbres de Pilâtre ont été publiés.

(2) V. dans le *Courrier* du 7 fév. 1786, un article daté du 17 janvier, et la *Nouv. Biogr. gén.*, au mot Garat.

(3) *Mém. sec.*, 8 janvier 1786. Les Espagnols continuèrent après la mort de Pilâtre à jouir de ces divers avantages.

(4) *Mém. sec.*, 22 déc. 1786. Ce discours de Condorcet est celui que l'on rapporte d'ordinaire à l'année 1787, parce qu'il inaugurait l'année *scolaire* qui suivit celle durant laquelle il avait prononcé au Lycée un autre discours, le 15 février 1786, ou plutôt (car d'après un article du 17 janvier de cette année, inséré dans le *Courrier* du 6 février, je soupçonne qu'ici encore il y a erreur) le 8 janvier 1786.

de Grimod de la Reynière, en témoigne. La Harpe a cité dans le *Mercure* du 10 mars 1792 un passage très hardi pour le temps, où en décembre 1788 il avait, dans une des cinq séances où il combattit certaines doctrines de Montesquieu, déclaré devant cinq cents personnes que l'autorité n'est que *le pouvoir donné par la loi de veiller à l'exécution de la loi;* que celle-ci n'est que l'expression de la volonté générale, et que, *où il n'y a point de loi il n'y a point de roi*, que *Dieu n'a point fait de rois mais des hommes;* à ces mots, dit-il, *la salle retentit d'acclamations.* Longtemps après, à la Convention, le 18 brumaire an III, Boissy d'Anglas rappelait que les leçons du Lycée et *surtout celles qui avaient pour objet l'histoire et les lettres* n'avaient pas tardé à *déplaire aux despotes d'alors :* « Leur suppression, disait-il, fut plus d'une fois arrêtée dans les conciliabules de Versailles; d'Éprémesnil dénonça plus d'une fois au Parlement le Lycée où La Harpe, en analysant Montesquieu, avait combattu ses erreurs sur la monarchie, et où Garat, en traçant l'histoire des républiques anciennes, façonnait déjà nos âmes à l'énergie républicaine. Séguier prépara des réquisitoires et Breteuil des lettres de cachet (1). »

Boissy d'Anglas, au reste, se trompe, quand il prétend que les nobles protecteurs du Musée avaient cherché dans cette institution un moyen de consolider le pouvoir absolu : ce sont au contraire les novateurs qui, bien plus inventifs alors que leurs adversaires, cherchèrent à employer l'enseignement à répandre leurs doctrines. Brissot, en 1785, voulait fonder à Londres, sous le nom de Lycée, un salon de correspondance qu'il rattachait à un plan de propagande en faveur de la Révolution prochaine (2).

Ce que Brissot eût voulu tenter par la conversation et la presse, Garat et La Harpe le firent un peu après par leurs cours.

Pendant ce temps on ne corrigeait pas le défaut à la fois séduisant et radical du plan de Pilâtre. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les discours que Condorcet prononça au Lycée.

Les vues ingénieuses et philanthropiques qui abondent dans le premier n'en voilent pas la chimère. Lui-même, par la promesse de prémunir les gens du monde contre le charlatanisme des faux savants et les mères contre le dédain de leurs fils, il avoue que c'est à un auditoire incapable de profiter des leçons que le

(1) *Moniteur* du 21 brum. an III. — Quand La Harpe publia son cours de littérature, il rétracta cette réfutation de Montesquieu, qui, dit-il, avait eu un tel succès qu'on le sollicitait de toutes parts de l'imprimer sur-le-champ. (V. la note 1 de la p. 266 du 3e vol. de l'édition de Firmin-Didot, 1863.

(2) *Mémoires de Brissot*, p. 61-62 du IIe vol., et, d'après les *Mém. sec.*, 11 fév. 1785, le no 9 du *Courrier de l'Europe* du même jour.

Lycée enseignera les sciences qu'il énumère : calcul par les logarithmes, théorie des machines simples et application de cette théorie ; problèmes sur la construction des vaisseaux, méthode pour calculer les différentes forces motrices employées dans la construction des machines, etc. Il confesse qu'on ne donnera que des connaissances superficielles et que les développements philosophiques remplaceront les preuves; mais, dit-il, des connaissances superficielles très répandues diminuent le prestige des imposteurs qui spéculent sur l'ignorance. Il se trompe : ce n'est pas la demi-science qui nous met à l'abri des impostures, c'est la modestie ou dans certains cas la résignation au sort commun de l'humanité; Condorcet les faisait peut-être prêcher par son suppléant après la démonstration des théorèmes; mais que devait comprendre le public aux préliminaires du sermon? Peu de chose. C'est Condorcet lui-même qui le donne à entendre dans le second discours; car il y déclare qu'on va désormais insister davantage sur les conséquences des principes, expliquer la folie des joueurs qui poursuivent une martingale, combattre l'abus des rentes viagères, préconiser les placements en vue de la vieillesse ou de la famille du déposant. — Excellents conseils, mais qui ne fournissent pas la matière d'un cours, et qui cessent d'être intelligibles pour les gens du monde quand on les explique par les mathématiques!

II

La Révolution, du moins à ses débuts, ne jeta point de trouble dans un établissement déjà pénétré de son esprit. Le Lycée s'appliqua d'ailleurs à la seconder : estimant que l'enseignement doit embrasser plus d'objets à mesure qu'une nation assiste à de plus grands spectacles, il annonça dans son programme pour 1790 que La Harpe allait étudier Mably, J.-J. Rousseau et la philosophie de Voltaire, puis les historiens, se réservant au reste de délasser l'auditoire par l'examen des romans et de la littérature agréable ; que Garat allait recommencer l'histoire de la Grèce et montrer ce que peuvent de petites nations éprises de liberté, qu'il traiterait aussi de la philosophie et des arts en Grèce ; que l'avocat au Parlement De la Croix, allait inaugurer un cours de droit public, que Fourcroy exposerait la chimie animale avec ses applications, qu'Ant. Deparcieux, avant d'aborder le cours de géométrie par lequel il terminerait l'année, présenterait des recherches sur la population, sur la durée de la vie, et qu'il tirerait la conséquence

de ces observations relativement à des questions de finances (1). Le *Journal général de la Cour et de la Ville* se plaignit même le 17 janvier 1791 que le Lycée eût fait fuir les honnêtes gens, effrayés du *vertige démocratique* qui l'avait saisi : le Lycée avait pourtant, disait ce journal, renoncé aux services du professeur de droit public, mais il avait conservé dans la chaire d'histoire *l'emphatique, inintelligible et très ennuyeux auteur du « Journal de Paris »* (Garat). Peu soucieux de dissiper ses craintes, les administrateurs du Lycée prescrivirent, au mois d'avril de la même année, qu'à l'occasion de la mort de Mirabeau les auditeurs prissent le deuil, les hommes en noir, les femmes en blanc : injonction d'un patriotisme indiscret, qui, d'après la *Feuille du jour* du 21 avril, excita des plaintes parmi les habitués français et étrangers.

C'était néanmoins pour le Lycée un précieux avantage que de s'être adjoint ces deux habiles professeurs, dont le premier, neveu de l'auteur des Tables astronomiques, devait lui rester fidèle jusqu'à la mort (1799), et dont le second lui apportait un talent d'exposition si universellement goûté que plus tard, quand il enseignait au Muséum, il fallut deux fois en élargir le grand amphithéâtre pour que cette vaste salle suffît à l'auditoire (2).

Le Lycée commençait cependant à souffrir de la perturbation générale : les recettes diminuaient; le professeur le plus en vue partit. Le 20 novembre 1791, une lettre de La Harpe publiée dans la *Feuille du jour* déclarait que l'année suivante ce serait chez lui, rue du Hasard, 2, qu'il continuerait son cours. La Harpe expliquait franchement ses motifs : durant l'année qui venait de s'écouler, les recettes du Lycée n'ayant guère fait que couvrir les frais, les professeurs n'avaient pas touché d'honoraires; La Harpe s'y serait résigné, si la suppression des privilèges et la suspension des pensions n'avaient détruit toutes ses ressources; il n'avait pas été fâché de montrer que son attachement à la Révolution était désintéressé, mais il fallait bien qu'il vécût de son travail.

L'année 1792 ramena La Harpe au Lycée, mais suscita à cet établissement, qui avait déjà peine à se soutenir, une rivalité redoutable par la fondation du Lycée des Arts. Ce nouveau Lycée menaçait l'ancien, aussi bien, pour ainsi dire, par la concurrence qu'il ne lui faisait pas que par celle qu'il lui faisait : si en effet, en ouvrant des cours de sciences, il pouvait détourner quelques-uns des habitués de la rue de Valois, d'autre part, en

(1) V. le *Moniteur* du 6 déc. 1789.

(2) Cuvier, *Éloge de Fourcroy*, au IIe vol. de ses *Éloges historiques des membres de l'Académie des sciences.*

n'offrant aucun des cours littéraires que l'autre avait fini par instituer, il semblait inviter le public à les délaisser comme inutiles à une démocratie et à une nation en péril.

Le Lycée des Arts, fondé en juin-août 1792 sous les auspices de la Société philomathique (1) par Gaullard de Saudray ou Désaudray, auparavant secrétaire d'ambassade et militaire qui y professa différentes sciences, s'ouvrit solennellement quelque temps après la fin de la Législative, sous la présidence de Fourcroy qui allait désormais se partager entre les deux établissements. Il était situé dans le cirque du Jardin-Égalité et comprenait, entre autres pièces, un salon pouvant contenir trois mille personnes, une jolie salle pour concerts, bals, spectacles, une bibliothèque et un cabinet littéraire, quatre salles pour les cours et pour les écoles primaires, une salle pour un *dépôt des arts*, un vauxhall et un salon pour des assemblées du soir, des emplacements pour bains, café, restaurant (2).

On voit que si le Lycée des Arts n'enseignait pas les lettres, il ne se piquait point d'austérité spartiate ou genevoise. Mais on voit aussi, par la part faite aux études primaires, qu'on commençait à s'apercevoir que c'est surtout aux écoliers que les leçons profitent. Au surplus, la société fondée par Désaudray, et qui, sans parler de quelques littérateurs tels que Lebrun, Millin, Sedaine, du peintre Redouté, de l'acteur Molé, comprenait (outre Fourcroy) Berthollet, Darcet, Daubenton, Jussieu, Lavoisier, Vicq d'Azyr, se proposait d'encourager aussi les sciences en récompensant les inventeurs par des mentions, des médailles, des couronnes qu'on décernait dans des séances solennelles, après que le public avait confirmé le suffrage du directoire du Lycée; elle promettait de les appuyer auprès du gouvernement, d'exécuter pour eux les expériences dispendieuses, de les aider de son argent à poursuivre leurs recherches; elle publierait un *Journal des Arts*. Ajoutons que tout était gratuit dans ce Lycée, que le directoire et les professeurs fournissaient gratuitement leur temps. Nous pouvons avouer maintenant que, en vrais pédagogues du XVIIIe siècle, ils avaient établi, à côté de leurs écoles primaires, une école de danse et de déclamation. Pardonnons-leur d'avoir oublié qu'il est imprudent d'honorer toutes les Muses dans un même temple! C'étaient des patriotes que ces hommes

(1) V. sur cette Société un article de M. Berthelot, dans le *Journal des Savants* d'août 1888.

(2) V. la *Biographie Michaud*, au mot de SAUDRAY et surtout l'*Annuaire du Lycée des Arts* pour l'an III.

qui donnaient, sans compter, leur argent, leur temps, leur talent à la France, dans un moment où chacun perdait ses ressources habituelles et où d'un autre côté on risquait, à se mettre en avant, sa liberté et sa vie (1)!

Les professeurs du Lycée des Arts traversèrent pourtant moins d'épreuves durant la Terreur que leurs collègues du Lycée de Pilâtre : on conçoit en effet que les séances en partie littéraires de celui-ci excitassent plus d'ombrage chez les terroristes que les séances exclusivement scientifiques ou artistiques de celui-là : la tyrannie, quelque nom qu'elle porte, s'est toujours beaucoup plus défiée des lettres que des arts et des sciences. Aussi le *Journal de Paris* du 23 nivôse an III (12 janvier 1795) dira-t-il de l'établissement de la rue de Valois : « Il avait *mérité la préférence de nos derniers tyrans.* » Le désir d'obtenir du gouvernement des subsides devenus nécessaires avait amené les administrateurs à de tristes sacrifices. Déjà le 19 novembre 1792, Roland, en leur annonçant un secours de 10 000 livres, s'était plaint de quelques propos tenus dans leur établissement et de l'esprit de plusieurs des cours ; le 14 brumaire an II, Fourcroy, en rendant compte de démarches faites en vue d'une nouvelle subvention, exposa aux actionnaires du Lycée que la Société encourrait l'*indignation du gouvernement* tant qu'elle compterait des *émigrés*, des *contre-révolutionnaires* ; on le chargea en conséquence, de concert avec Garat, Suë, Houel, Anach. Clootz et quelques autres, de l'épurer. Sur cent membres, soixante-douze, parmi lesquels Lavoisier, furent évincés, spoliés de leurs actions et remplacés (3). Cette régénération de l'établissement appelé dès lors Lycée républicain, ne lui procura ni les subsides espérés ni la tranquillité. Les terroristes s'imposèrent dans les séances publiques. Un de ces intrus, Varlet, lut à la tribune du Lycée un ridicule éloge de Marat que l'assemblée écouta dans le plus profond silence, cherchant à étouffer son horreur et par instants parvenant à peine à s'empêcher de rire (4). Chaque jour, ses pareils *promenaient* sur l'auditoire l'*œil hagard de la superstition pour y trouver des victimes*,

(1) Sur tous ces détails, consulter l'*Annaire du Lycée des Arts*, pour l'an III. On y verra de plus que ce Lycée donnait un prix pour les arts agréables à chaque séance publique.

(2) *Moniteur* du 14 nov. 1793; on voit dans ce numéro du *Moniteur* que le prix d'abonnement venait d'être et allait être encore l'année suivante de 100 francs pour les hommes et de 50 francs pour les femmes.

(3) Reg. ms. des Assemblées générales des nouveaux fondateurs du Lycée (Hôtel Carnavalet).

(4) La Harpe, Introduction à son discours sur la guerre déclarée par les tyrans révolutionnaires à la raison, à la morale, aux lettres et aux arts.

dira encore la *Décade* du 20 nivôse an III ; ils intimidèrent les administrateurs du Lycée au point que ceux-ci, non seulement décidèrent à la reprise des cours de l'année 1793-94 qu'on professerait en bonnet rouge, mais songèrent à interdire de prononcer le nom de Dieu, vu que, suivant Garat, *le système de l'athéisme était plus républicain* que le système opposé ; c'était, paraît-il, sur la proposition d'un Espagnol, introduit par la faction dominante dans le directoire du Lycée, que cette proscription de Dieu faillit être votée : il serait piquant que cet Espagnol eût été un des pensionnaires de Sa Majesté catholique auxquels Pilâtre avait ouvert son établissement (1).

Il devenait périlleux de monter dans les chaires du Lycée, de s'asseoir même sur ses bancs ; La Harpe était incarcéré : le Lycée ne ferma pas ses portes, comme l'ont cru Peignot et M. Thiers, mais ses recettes tombèrent bien au-dessous des dépenses (2).

Pour le Lycée des Arts on n'a jamais contesté qu'il soit demeuré ouvert. Son *Annuaire* pour l'an III donne la liste ininterrompue de ses séances publiques sous la Terreur. Ce n'est pas, on l'a vu plus haut, qu'il ait dû son salut à sa pusillanimité (3). Désaudray avait eu d'ailleurs l'honneur d'encourir, comme auxiliaire de La Fayette dans la répression du désordre, l'animadversion de Danton (4). Mais comme nous l'avons dit, l'enseignement plus technique du Lycée des Arts le compromettait moins.

III

A la fin de 1794, le Lycée Républicain n'était pas délivré de toute inquiétude : trouverait-il dans une population d'où la terreur était enfin bannie, mais où l'aisance, la liberté d'esprit n'étaient pas encore revenues, assez de souscripteurs pour subvenir à ses frais? Les administrateurs du Lycée s'adressèrent à la Convention; mais celle-ci se borna à ordonner l'impression du rapport très favorable de Boissy d'Anglas, qui concluait à une subvention de 20 000 francs, en retour de laquelle 96 auditeurs

(1) La Harpe, *Histoire de mon bonnet rouge*, dans le *Mémorial*, 10 juillet, et 1er supplément au 13 juillet 1797.

(2) Registre précité des Assemblées générales des fondateurs.

(3) V. le *Moniteur* du 25 brumaire an III (15 nov. 1794); *Décade* du 20 brumaire an III. On peut soupçonner toutefois, que Lakanal, dans un rapport de 1795, que cite l'*Annuaire du Lycée des Arts*, pour l'an III, exagère un peu le courage des administrateurs de cet établissement.

(4) V. l'accueil que fit Danton, dans la Convention, à la renonciation patriotique de Désaudray à une pension de 1 000 livres (*Moniteur* du 7 frimaire an II, 27 nov. 1793).

peu aisés seraient admis gratuitement, et ajourna le projet de décret (1). Réduits à leurs seules ressources, les administrateurs du Lycée s'ingénièrent à en multiplier les attraits : le 10 nivôse an III, la bienveillante *Décade* annonça qu'ils tenaient à la disposition des amateurs un salon de conversation, un salon de lecture avec une bibliothèque nombreuse et choisie, d'autres pièces garnies de tableaux, de gravures, de dessins, de modèles de machines, un salon particulier pour les dames qui désireraient se réunir à part, avec un *forte piano*. (Qu'on ne s'étonne pas de cette attention mondaine! Rien n'était à dédaigner pour recomposer les auditoires dispersés par la Terreur. Un curieux article de la *Décade* du même jour, qui peint vivement l'état de délaissement, de délabrement où végétaient plusieurs cours de physique, y compris celui du Collège de France, nous apprend que, dans un cours plus suivi qui se faisait au Louvre, on apportait une chaufferette à chaque citoyenne.)

Le Lycée Républicain offrit au surplus, à partir de la rentrée de 1794, un attrait plus puissant; il offrit un soulagement à la conscience publique. Dès le 11 nivôse de l'an III (31 décembre 1794), La Harpe y commença la série de ses ardentes diatribes contre la Terreur par son discours sur la guerre déclarée par les tyrans (révolutionnaires) à la raison, à la morale, aux lettres et aux arts. Le sujet, annoncé à l'avance par la *Décade* du 10 nivôse, avait attiré une foule considérable, qui écouta l'orateur, dit La Harpe, *avec une sorte de silence sombre et inquiet; il semblait que l'on eût peur d'entendre ce qu'il n'avait pas peur de dire; et, quand les applaudissements rompaient le silence, c'étaient les cris de l'indignation soulagée* (2).

Dès lors, jusqu'à la fin de la vie de La Harpe, la haine de la Terreur forma comme l'esprit du cours le plus suivi du Lycée; elle en fut même quelque temps l'unique inspiratrice; car les leçons qui suivirent le discours du 31 décembre 1794 furent consacrées à une ample étude de l'abus des mots dans la langue révolutionnaire; dont l'auteur put composer plus tard tout un volume qu'il fallut réimprimer deux fois sur-le-champ pour satisfaire l'empressement du public (3). Les auditeurs de La Harpe lui demandaient

(1) *Moniteur* du 20 brumaire an III (19 nov. 1794), et le numéro du lendemain. Nous avons extrait ci-dessus la partie du rapport qui loue l'esprit indépendant dont le Lycée, dès avant la Révolution, se montrait animé.

(2) V. ce discours et l'introduction qui le précède dans le *Cours de littérature* de La Harpe; v. aussi la *Décade* du 20 nivôse an III.

(3) *Du fanatisme dans la langue révolutionnaire*. Migneret, 1796, in-8, 3e édit.

beaucoup moins alors de former leur goût que de traduire publiquement leurs douleurs, leurs colères, leurs craintes et leurs espérances. La *Quotidienne* du 10 décembre 1795 rapporte les propos fort libres qu'ils tenaient sur le compte de Tallien. Jusque sous le Consulat, c'était, dit Dussault, un désappointement pour eux quand La Harpe se renfermait dans la littérature pure (1). A peine sur les trois ou quatre cents personnes qui l'écoutaient, un mécontent se hasardait-il à l'interrompre ; la minorité dissidente n'éclatait qu'après la séance, soit dans la salle même, soit dans les journaux (2). D'ailleurs, bien que La Harpe ne soit plus là pour soutenir ses réquisitoires par l'habileté de son débit (3), la pitié pour les victimes, surtout la colère contre les oppresseurs, le souvenir de ses propres périls, le repentir de ses écarts, le zèle du néophyte y respirent encore. L'éloquence véritable ne s'y rencontre pas, parce que La Harpe n'a pas assez mûri sa colère ; il s'y abandonne au lieu de la dominer, et l'exhale dans des pages rarement déclamatoires, rarement injustes, mais toujours diffuses. L'ensemble n'en demeure pas moins animé, et le détail offre de la couleur et du trait.

Le Lycée qui applaudissait La Harpe lui-même n'avait pas encore rompu avec la République. C'est une erreur que de croire, comme on le fait d'ordinaire, qu'il était sorti monarchiste de la prison du Luxembourg : il en était seulement sorti chrétien. Ce qui a trompé, c'est qu'on a jugé de ses opinions par son cours de littérature où, comme il le dit lui-même, et comme les contemporains l'avaient remarqué, il a retouché ses discours et ses leçons du Lycée ; il suffit, pour sortir d'erreur, de se reporter aux journaux du temps.

Rappelons d'abord que La Harpe est l'auteur de la pièce de vers officielle lue dans la fête célébrée le 20 octobre 1794 (30 vendémiaire de l'an III), à l'occasion de l'évacuation complète du ter-

(1) *Débats* du 9 décembre 1800.

(2) V. la note qui termine l'introduction de La Harpe à son étude de la philosophie du XVIIIe siècle, dans le *Cours de littérature;* l'avertissement à l'appendice de l'article sur Vauvenargues, *ibid.*; le discours préliminaire de Daunou sur les ouvrages de la Harpe et spécialement le passage sur son *Cours de littérature;* l'article de Dussault dans les *Débats* du 26 nov. 1801.

(3) La Harpe au Lycée lisait ses leçons. C'est à partir de notre siècle seulement que l'habitude de parler d'abondance s'est répandue parmi les professeurs ; auparavant ils récitaient par cœur des discours d'apparat, ou lisaient des commentaires qu'ils avaient entièrement rédigés dans leur cabinet. Nos premiers orateurs politiques ne se fièrent pas davantage à la facilité de leur parole (v. le livre de M. Aulard sur les orateurs de la Constituante). La Harpe avait la voix naturellement rauque ; mais Daunou (Disc. prélim. déjà cité) et Dussault (*Débats* du 26 janvier 1802) sont d'accord pour louer son talent de lecteur.

ritoire de la République, et que cette ode exprime non seulement l'amour de l'indépendance, mais celui de la liberté. Puis, interrogeons sur le langage tenu par La Harpe au Lycée le 31 décembre 1794, non plus le texte remanié du *Cours de littérature*, mais le *Journal de Paris*, qui en publia la péroraison d'après un texte communiqué, peu de jours après la séance, par La Harpe lui-même. Voici un passage de cette péroraison : « Non, tous ces crimes ne sont point notre Révolution : car ils ne l'ont pas détruite, et le crime se détruit toujours lui-même. Non, leur tyrannie n'est point notre liberté; car leur tyrannie a passé, et notre liberté ne passera point. Redisons à l'Europe et à la postérité : Jugez non par ce qu'elle a souffert, mais par ce qu'elle a fait. » Par ces derniers mots, il entend, outre les victoires remportées sur les ennemis, la conduite de la France depuis le 9 thermidor; il appelle les conventionnels qui se sont unis contre Robespierre les *dignes représentants* de la nation, les loue d'avoir révoqué de mauvaises lois, vante la gravité, l'énergie des rapports de Johannot, de Grégoire, des deux Merlin, de Chénier, de Boissy d'Anglas, de Ramel, *les discours véhéments et courageux* de Laignelet, de Legendre, de Tallien, de Fréron, de Clauzel contre les terroristes : « La Convention, depuis qu'elle s'est si fièrement affranchie, a-t-elle fait autre chose que du bien? N'est-elle pas sans cesse occupée à fermer des plaies que le temps seul peut cicatriser? Sachons attendre, puisque nous avons su souffrir... Que tous se persuadent bien que, notre Révolution ayant pour but une constitution républicaine fondée sur les droits de l'homme, ce qu'il y a de plus éminemment révolutionnaire, c'est la raison, la justice et la vérité! » La Harpe concluait ainsi, après un appel à la concorde : « S'il reste encore quelques mécontents entêtés de leurs anciens préjugés, ils ne seront ni écoutés ni même aperçus. Leurs plaintes stériles et leurs impuissants murmures se perdront dans la félicité universelle, comme dans l'immensité de la mer, quand un vent favorable porte le navire, on n'entend que l'heureux bruit du sillage régulier, si doux à l'oreille du navigateur qui se livre à l'espérance et à l'allégresse, sans savoir et même sans songer si quelque vent ennemi siffle loin d'eux dans quelques détroits obscurs ou sur des roches inconnues (1). » Voilà qui est catégorique! Ni Benjamin Constant, ni Ginguené, ni aucun des publicistes qui défendirent plus tard la République contre La Harpe, n'eût désavoué ce langage; aucun d'eux n'exprimait même alors avec cette netteté et cette chaleur

(1) *Journal de Paris*, 23 et 24 nivôse an III (12 et 13 janvier 1795).

la possibilité et le devoir de procurer à la France l'ordre et la liberté par un gouvernement républicain.

Le même sentiment se rencontre dans un autre morceau lu par La Harpe quelques jours après au Lycée, et communiqué également par lui au *Journal de Paris;* car si La Harpe s'y prononce avec énergie sur le devoir d'imposer silence aux tribunes qui essayaient encore d'intimider la Convention, il s'écrie aussi : « Enfin, grâce à la Révolution, l'éloquence est rentrée ainsi que nous dans tous ses droits (1) ! » Aussi bien les plus fermes républicains le tenaient-ils pour un des leurs : non seulement dans un *Rapport sur les destructions opérées par le vandalisme* et sur les moyens de les réprimer, Grégoire l'avait compté le 14 fructidor an XI parmi les hommes paisibles que les hébertistes et les amis de Robespierre avaient fait incarcérer pour leur esprit et leurs talents, mais nous avons vu Boissy d'Anglas le présenter le 18 brumaire de la même année comme un républicain de la veille, et quelques jours plus tôt le gouvernement lui demander une ode patriotique. Enfin sa nomination de professeur à l'École normale le 19 nivôse an III (8 janvier 1795) (2) prouve l'accord persistant de ses vues avec celles de la Convention. Il défendit même publiquement le 15 mars 1795 le plan d'études tracé par elle pour cette École, dans une verte réplique à l'auteur du pamphlet *la Tour de Babel,* qui disait qu'on voulait faire entrer en quatre mois l'Encyclopédie dans la tête des élèves (3) ! Dans son cours à l'École normale, il combattit l'athéisme, aux applaudissements de ses auditeurs ; mais, quand il exhortait les futurs instituteurs à *mettre toujours Dieu entre leurs élèves et eux,* il déclarait les engager par là *à remplir les vues bienfaisantes de nos représentants;* c'est dans la chaleureuse péroraison du discours qu'il prononça pour la clôture annuelle des cours et que le *Journal de Paris* publia le 14 prairial an III (2 juin 1795), que se trouvent ces expressions.

Il n'est même pas sûr qu'en rompant avec la Convention, La Harpe et son élégant auditoire aient tout d'abord rompu avec la République; car, malgré les factums dans lesquels La Harpe attaqua vivement les précautions que les conventionnels projetaient contre un revirement de l'opinion, le *Journal de Paris,* qui avait loué son attachement à la Révolution et qui plus tard se distinguera parmi les adversaires de La Harpe, loue sa brochure *le Salut Public ou la Vérité dite à la Convention,* par Un homme

(1) *Journal de Paris*, 1er pluviôse an III.
(2) *Moniteur* du 22 nivôse an III (11 janvier 1795).
(3) *Journal de Paris* du 25 ventôse an III (15 mars 1795)

libre (1). Les harangues que, d'après le *Mémorial de Sainte-Hélène*, La Harpe prononçait alors dans les Sections contre les conventionnels, le mandat d'arrêt lancé contre lui au lendemain de la canonnade de Saint-Roch, et le grief, d'ailleurs fort vague, fondé sur les papiers de Lemaître, qui pendant treize mois l'obligèrent à vivre au moins à demi caché (2), n'interrompirent pas les bonnes relations de La Harpe avec ce journal : le 5 frimaire an V (25 novembre 1796), les rédacteurs le félicitent chaleureusement de pouvoir enfin se préparer à reparaître dans sa chaire.

Il allait donc encore une fois briller parmi ses collègues dont le même numéro du *Journal de Paris* donne la liste (3) : Ant. Deparcieux pour la physique, Fourcroy pour la chimie, Sue pour l'anatomie, Brongniart pour la zoologie, Gautherot pour les arts et manufactures, Demoustier pour la morale, Roberts pour l'anglais, Boldoni pour l'italien, Coquebert pour les poids et mesures, Sicard pour l'art d'instruire les sourds-muets. Plusieurs de ces hommes égalaient La Harpe pour le talent d'exposition et le surpassaient par la portée de leur esprit; mais devant des gens du monde la partie n'était pas égale. Les administrateurs du Lycée venaient de supprimer, disent-ils dans leur programme pour l'an V, le cours d'astronomie et de navigation comme ils avaient précédemment supprimé celui de mathématiques, parce que ces sciences ne sont pas propres à être étudiées autrement que dans le silence du cabinet : la vérité était évidemment que leur public n'avait ni les notions ni l'application qu'exigent de pareilles études. La morale elle-même, quoique fort populaire alors (nous ne disons pas fort respectée) devait prendre un air de galanterie pour paraître devant lui : Demoustier avait en effet choisi pour son cours de cette année les devoirs des femmes, leur mission de dépositaires du bonheur public, l'union de leurs plaisirs et de leurs devoirs. Comment l'aimable public du Lycée se fût-il aperçu que Fourcroy, qu'au reste il goûtait fort, était plus profond que La Harpe? L'é-

(1) Article du 22 fructidor an III (8 septembre 1795), trois semaines seulement avant le 13 vendémiaire.

(2) En juin 1796, les amis de La Harpe commençaient à penser qu'il pouvait se montrer sans inconvénient (*Gazette française* du 21 de ce mois) ; mais le mandat d'arrêt n'était pas encore levé; c'est seulement en novembre 1796 qu'une sentence d'acquittement fut rendue (v. l'*Éclair* du 20 novembre 1796). Dans les papiers de Lemaître, agent royaliste, qui furent analysés le 23 vendémiaire an III devant la Convention, La Harpe figurait parmi les personnages représentés comme *intéressants aux succès du plan* (*Moniteur* du 28 vendémiaire an IV).

(3) C'est par une erreur évidente et d'ailleurs rectifiée quelques jours après que ce numéro donne cette liste comme celle des professeurs du Lycée des Arts. — — Sur les bons rapports de La Harpe avec le *Journal de Paris* en 1796, v. aussi le numéro du 21 octobre.

poque d'ailleurs appelait ces digressions sur la politique auxquelles la littérature offrait, on en conviendra, un prétexte plus naturel que la chimie.

Celles auxquelles La Harpe se livra au cours de l'année 1797 prirent un caractère nouveau.

IV

Alors, en effet, il attaque la philosophie du XVIIIe siècle tout entier, la République et même la Révolution en général. Il embrasse dans une haine commune tous les partis qui, depuis 1789, ont dirigé la France. Le terme de républicain devient dans sa bouche une expression flétrissante; il réprouve *les publicistes actuels qui nous ordonnent sous peine de la vie de regarder comme des mots synonymes la royauté, le despotisme, les tyrans.* Ses articles du *Mémorial* qu'il rédige avec Fontanes et Vauxcelles, et où il déclare qu'en 1793 la Révolution comptait déjà *quatre années de crimes*, ne sont pas plus amers ni plus violents que ses leçons (1). J'ignore ses relations avec le conspirateur royaliste Brotier dont les papiers rangent La Harpe avec Lacretelle et Richer-Serisy parmi les principaux meneurs des sections (2); mais il est manifeste qu'il appartient alors de cœur au parti royaliste.

Sainte-Beuve, dans un article sur Mme de Staël, émet l'opinion que ce ne dut pas être au Lycée demeuré fidèle à l'esprit de la Révolution que La Harpe se rétracta de la sorte, mais plutôt rue de Provence, près de la rue du Mont-Blanc (3). Cette conjecture doit être écartée. Car, outre qu'elle a contre elle une assertion positive de M. Thiers (4), je n'ai rien trouvé qui l'appuie, ni dans les nombreuses notes ou préfaces du *Cours de littérature* où La Harpe fournit des éclaircissements sur son enseignement, ni dans Daunou, son exact et véridique biographe, quoiqu'il avance que le Lycée l'avait rayé de sa liste après Vendémiaire et ne l'y rétablit qu'à la fin de 1796. Nous verrons La Harpe inscrit en 1779 sur la liste des cours d'un autre établissement, mais cet établissement comptera précisément parmi ses membres plusieurs amis dévoués du gouvernement. Les procès-verbaux du Lycée conservés

(1) Les attaques de La Harpe contre la République se trouvent particulièrement dans les articles du cours de littérature sur Helvétius et sur Diderot; le mot tiré du *Mémorial* s'y trouve dans le 1er supplément du numéro du 13 juillet 1797.

(2) *Moniteur* du 23 fructidor an V (9 septembre 1797).

(3) C'est-à-dire dans un troisième Lycée dont il sera parlé plus loin.

(4) *Histoire de la Révolution française*, VIIe vol., ch. XXVII.

à l'Hôtel Carnavalet prouvent que La Harpe y resta durant tout le cours de l'an V et que l'on comptait sur lui pour l'an VI (1); et toutes les fois que les contemporains relèveront une diatribe de La Harpe, c'est dans leurs comptes rendus des séances du Lycée républicain.

Pourquoi donc La Harpe et la société poliè qui l'écoutait, si patients, si confiants sous les thermidoriens, haïssent-ils les hommes du Directoire à qui ils ne peuvent reprocher la Terreur? La cause en est dans la politique haineuse et méprisante à laquelle le Directoire se laissait aller contre le catholicisme. Provoqué par la propagande que les prêtres insermentés faisaient en faveur de la royauté, il revint sur la tolérance que la Convention avait fini par accorder (2). Nourri des livres de Voltaire et de Rousseau, il constatait avec surprise et mécontentement l'ascendant que le catholicisme conservait encore; il avait cru épargner un moribond, et le malade se portait mieux que lui. Alors ces hommes qui avaient détesté et renversé Robespierre, mais qui avaient pris sous lui l'habitude de gouverner despotiquement, employèrent tout un système d'intimidation et de sarcasme contre une religion qui s'obstinait à vivre et menaçait la République de ses représailles. Ce fut ce retour partiel à la violence, ce repentir malencontreux d'hommes modérés tels que Chénier et La Réveillère-Lepeaux (3), qui brouillèrent La Harpe et ses auditeurs avec le gouvernement. Ce sont les écrits et les instructions de La Réveillère contre le christianisme qui excitèrent sa colère; c'est quand une administration locale déclare que, *fidèle aux principes républicains*, elle a *soigneusement défendu* aux instituteurs publics *de mêler à leurs leçons rien qui puisse rappeler l'idée d'un culte religieux*, qu'il s'écrie au Lycée : « Partout on se demandera quel doit être l'état d'un peuple dont les magistrats parlent ce langage *au nom de la loi* (souligné) et que peut être une *république* (souligné) dont ce sont là les principes. » C'est en haine de ceux qu'il appelle des *oppresseurs philosophes dont la place n'est déjà plus tenable dans l'opinion et qui bientôt n'en auront plus aucune*, qu'il conçoit pour la République une aversion qui va parfois jusqu'à troubler son jugement : ne prétendra-t-il pas bientôt que la journée du 30 prairial an VII (18 juin 1799), dans laquelle ses amis

(1) Sur les opinions politiques de l'auditoire v. l'article de la *Quotidienne*, cité ci-dessus, p. 54.

(2) V. les savantes *Études sur l'histoire religieuse de la Révolution française*, de M. Gazier, A. Colin, 1887.

(3) Il serait curieux d'étudier une pareille transformation dans les articles que Rœderer a insérés à cette époque dans le *Journal de Paris*.

unis à leurs adversaires ont chassé La Réveillère du Directoire, *a remis au premier rang dans la République les complices de Babœuf?* (1)

L'enseignement de La Harpe et ses articles dans le *Mémorial* jetèrent les partisans du Directoire dans une irritation qui se marqua, lors du 8 fructidor, par un arrêt de proscription et inspirèrent aux voltairiens de toute opinion un ressentiment qui n'est peut-être pas encore apaisé de nos jours (2).

Cependant le Lycée Républicain ne souffrit pas des attaques dirigées par La Harpe contre le gouvernement. Il se tira également bien d'une autre difficulté : l'année 1797, qui le priva pour deux ans de La Harpe, lui avait, dès les premiers jours, suscité un nouveau rival : le 17 janvier, les fondateurs d'un Salon des Étrangers qui existait depuis deux ans ouvrirent un établissement analogue, le Lycée des Étrangers, appelé aussi Lycée Marbeuf, du nom de l'hôtel où il fut d'abord installé dans le faubourg Saint-Honoré, puis Lycée Thélusson quand il eut été transporté à l'hôtel Thélusson, rue de Provence, en face de la rue d'Artois, et quelquefois aussi Lycée de Paris (3). Ce lycée avait obtenu que plusieurs des professeurs de la rue de Valois lui prêtassent aussi leur concours : aux noms peu connus d'Audin Rouvière, de Pinglin, chargés l'un de l'hygiène, l'autre de la logique, il était fier d'ajouter ceux de Sue pour l'histoire naturelle, de Demoustier pour la *morale à l'usage des dames*, de La Harpe enfin pour la littérature. Il ne faudrait pas croire qu'il eût pour cela dérobé ces trois professeurs au Lycée de Pilâtre. Les termes dans lesquels la *Décade* annonce le 30 nivôse an V qu'ils vont enseigner à l'hôtel Marbeuf marquent bien qu'ils gardent leur première chaire : « Ce qu'il y a de singulier, dit-elle, c'est que ce sont à peu près les mêmes professeurs qui remplissent les chaires de l'autre Lycée, c'est-à-dire La Harpe, Sue, Demoustier. » Pour La Harpe en particulier, c'est au Lycée républicain qu'il recommença en 1797 la réfutation d'Helvétius qu'il y avait présentée en 1783. On retrouve sur tous les programmes ultérieurs du

(1) V. l'article du *Cours de littérature* sur Diderot. — Il paraît que La Harpe ne ménageait guère les prêtres assermentés (v. le post-scriptum d'une lettre insérée dans leur journal, *les Annales de la Religion*, le 24 juin 1797).

(2) Sur la condamnation de La Harpe à la déportation en fructidor, v. le *Moniteur* du 27 fructidor an V (13 septembre 1797), et le livre de Peignot. — Arnault, bonapartiste mais voltairien, ne lui avait pas encore pardonné en 1833 de s'être converti (v. la note 12 de ses *Souvenirs d'un sexagénaire*), et l'on sait comment M. Paul Albert a jugé de cette conversion dans sa *Littérature du XVIIIe siècle*.

(3) V. le *Messager du soir* du 18 janvier 1797 et la *Décade* du 30 nivôse an V.

Lycée Républicain, sinon Dumoustier, du moins Sue et même La Harpe dès qu'il ne croit plus le séjour de Paris dangereux pour lui. Les trois professeurs avaient sans doute cédé au désir légitime d'accroître leurs ressources (1).

Il ne faudrait surtout pas croire que le nouveau Lycée eût été fondé dans une pensée d'hostilité contre la République. Si La Harpe y professe, si en juin 1797 on y couronne son buste, la *Décade*, qui sur un rapport inexact le raille d'avoir assisté complaisamment à sa propre apothéose (2), n'attribue au Lycée Marbeuf aucun caractère politique. Comment l'aurait-elle fait, quand Chénier comptait au nombre des souscripteurs du Lycée, et quand un des statuts en bannissait la politique? C'est le journal même de Chénier, *le Conservateur*, fondé le 1er septembre 1797, trois jours avant le 18 fructidor, qui nous l'apprend dans le numéro du 3 floréal an VI.

Aussi bien ce Lycée fit plutôt parler de lui par ses lectures de poésies que par ses cours. Nous n'en parlerons pas davantage ici.

V

Le Lycée des Arts avait de plus justes titres à balancer la célébrité du Lycée républicain. Il avait même rendu des services plus immédiats. Durant ces années où il fallait défendre à la fois la France contre la misère et contre la famine, ses membres, tout en faisant leurs cours, s'étaient employés avec un zèle admirable à provoquer, à faire connaître les inventions utiles, depuis la machine à fabriquer des canons que venait d'inventer un ancien facteur de pianos, Jean Dillon, depuis les procédés nouveaux pour faire du salpêtre, jusqu'aux moyens de réserver toute la farine pour l'alimentation ; depuis l'exploitation des mines jusqu'à l'élève des vers à soie et aux machines à moissonner ou à fabriquer des rubans (3). Dès la fin de 1794, le Lycée des Arts avait rédigé plus de cent cinquante rapports signés des noms de Lavoisier, de Dar-

(1) Fourcroy a longtemps professé à la fois au Lycée Républicain et au Lycée des Arts. Durant l'an VI, Sue fit simultanément un cours d'histoire naturelle au Lycée Républicain (*Décade* du 10 frimaire an VI) et un autre chez lui (*Décade* du 10 brumaire an VI).

(2) Décade du 30 prairial an V ; réponse du *Déjeuner* du 23 juin 1797 ; rétractation de la *Décade* du 10 messidor an V.

(3) On trouvera, dans les numéros de la *Décade*, le compte rendu de toutes les inventions propagées par le Lycée des Arts ; celles que nous mentionnons sont consignées dans les numéros du 20 frim. an III, du 10 germin. an IV, et dans le *Moniteur* du 28 fructidor an II.

cet, de Fourcroy, de Vicq d'Azyr, de Lalande, etc.; en janvier 1797, il avait récompensé déjà cinq cent quatre-vingts inventions ou perfectionnements utiles (1). Il appuyait d'autant plus efficacement les inventeurs pauvres auprès du gouvernement que ses membres composaient en grande partie le Bureau de consultation des Arts et Métiers établi le 12 septembre 1791 pour leur distribuer 300 000 livres par an; il payait, nous l'avons dit, une partie des frais de l'application de leurs théories; il leur offrait un Bureau central des Arts pour se mettre en communication avec les industriels, une caisse de dépôts pour la montre et la vente de leurs machines moyennant un droit de 3 p. 100, leur avançait de l'argent aux mêmes conditions, et souhaitait que, à l'exemple de l'Angleterre, le gouvernement prêtât gratuitement à tout homme qui en aurait besoin, sur sa valeur personnelle estimée d'après sa profession (2). Cinq sociétés d'utilité publique recevaient de lui l'hospitalité; la Vendée ravagée lui demandait un modèle de pressoirs propres à être construits rapidement, et il promettait d'en fournir un dans les quarante-huit heures; plusieurs départements qui manquaient de professeurs pour leurs Écoles centrales en réclamaient de lui.

Nous passerons, à un établissement d'un zèle reconnu, l'apparence de futilité que lui donnaient ses concerts et ses fêtes (3). Nous donnerons acte des encouragements qu'il offrait à la vertu. Nous ne nous permettrons pas, comme la *Décade* du 10 germinal an IV, de sourire de ce vœu adressé à un fabricant de filigrane: « Puissions-nous enflammer votre génie et l'encourager à produire de nouveaux miracles! » Mais nous ne lui accorderons pas le sens pédagogique; non que plusieurs de ses membres ne sussent parfaitement enseigner, mais ils méconnaissaient une vérité primordiale, savoir: que le talent des maîtres ne supplée pas à l'insuffisance de préparation des élèves. Il est vrai que sur ce point le malheur du temps les ramena malgré eux à des visées plus sages; en l'an II ils avaient professé des cours dont la plupart, pour être entendus, auraient réclamé des auditeurs une vocation éprouvée dans un examen : agronomie, mécanique et perspective, calcul appliqué au commerce et aux banques, physique végétale, chimie appliquée aux arts, harmonie théorique et pratique, contre-

(1) Décade du 20 frim. an III; lettre de Désaudry du 1er pluviôse an V, dans le *Moniteur* du 4 du même mois.

(2) V. les *Annuaires du Lycée des Arts*, pour l'an III et pour l'an IV.

(3) V. outre l'*Annuaire du Lycée des Arts* de l'an III et la *Décade*, *passim*, le *Moniteur* du 28 mars 1796, du 20 septembre et du 25 novembre 1797, l'*Ami des lois* du 19 mai 1796.

point, composition, technologie (c'est-à-dire tout ce qui a rapport aux manufactures); mais l'année suivante, la réquisition ne laissant à Paris que les jeunes gens au-dessous de dix-huit ans, le Lycée des Arts ne distribua durant l'an III, outre l'enseignement primaire, que les connaissances qu'on acquiert aujourd'hui dans les Écoles de commerce. Mais en l'an IV, l'anatomie, la physique végétale, l'économie politique reparurent; la chimie s'installa à côté d'elles; Sue et Fourcroy remontèrent en chaire, introduisant avec eux Brongniart : par malheur, pour de tels cours, ce ne sont pas toujours les maîtres, même illustres, qu'il est le plus difficile de trouver.

Le directeur du Lycée des Arts n'entendait peut-être pas très bien non plus les règles d'une bonne éducation. N'était-ce pas exalter par une récompense disproportionnée l'amour-propre de ses jeunes élèves que de présenter les meilleurs d'entre eux à la Convention? (1) On nous répondra que cet honneur était si prodigué qu'il ne devait plus tourner les têtes. Soit! Mais, même dans un temps où nos soldats observaient leur *pacte avec la mort*, était-il sage de confier aux quatre cents élèves gratuitement admis, le soin de rédiger leur règlement d'ordre, et fallait-il demander à l'âge de l'étourderie un serment de bien travailler (2)? Espérons du moins que le Lycée des Arts n'avait pas invité ses écoliers à la séance publique où il laissa une institutrice de la rue des Champs-Élysées faire réciter par une de ses élèves un morceau sur l'influence réciproque des deux sexes qu'heureusement, dit la *Décade* du 30 thermidor an III, l'enfant n'était pas en état d'avoir composé!

Mais ces erreurs ne doivent pas faire oublier les services qu'il a rendus à la science, surtout si l'on se souvient qu'il donnait son zèle gratuitement, que l'entrée aux séances publiques même était gratuite, et que les deux artistes qui prirent à leur charge les frais que le désintéressement des savants ne pouvait supprimer ont caché leurs noms (3).

Ce n'est qu'en l'an III que l'administration commença à faire payer l'entrée aux cours et aux séances : on espérait tirer de là quelques ressources qui, jointes au produit de la vente du *Journal des Arts* et de notices sur les inventions examinées par le Lycée et aux cotisations des membres de son directoire, permettraient de subvenir à des dépenses qui en l'an IV allaient monter à 500 000 francs par an; on aurait aussi voulu, à partir de l'an IV,

(1) *Moniteur* du 25 vendém. an III.
(2) *Annuaire du Lycée des Arts* pour l'an III.
(3) *Décade* du 20 messidor an II et du 20 frimaire an III.

assurer quelques honoraires aux professeurs (1). Encore réservait-on 400 places pour les sujets pauvres; et le *Journal de Paris* put annoncer le 23 février et le 10 mars 1795 que, *à la prière de quantité de nos frères des départements*, appelés à l'École normale, le Lycée des Arts ouvrait dix cours dialogués où il leur offrait 600 places également gratuites. Malheureusement les recettes n'atteignirent pas la somme qu'on espérait : bien que les membres se décourageassent si peu qu'en l'an V ils étaient 300 (2), il fallut solliciter l'appui du gouvernement. Déjà le 17 messidor an III, le directoire du département de la Seine avait recommandé le Lycée des Arts à la libéralité de la Convention, et, le 19 vendémiaire de la même année, Grégoire avait demandé et obtenu que l'État imprimât à ses frais les rapports lus dans les séances publiques du Lycée des Arts (3); mais cela ne suffit pas. Enfin le 1er vendémiaire de l'année suivante, Lakanal, au nom du comité d'instruction publique, obtint pour lui, à titre d'encouragement, une somme de 60 000 livres. Il est vrai que le *Bulletin des lois* ne relate pas cette libéralité attribuée au gouvernement par le *Moniteur* du 5 vendémiaire de cette année, mais, comme la *Décade* du 20 brumaire suivant et l'*Annuaire du Lycée des Arts pour l'an IV* mentionnent formellement le vote de la Convention, il faut bien admettre le fait.

Pourtant des infiltrations détérioraient le local; ne pouvant obtenir qu'on le réparât (4), Désaudray sollicita comme compensation, un prolongement de bail ou, à charge d'entretenir en bon état le Jardin-Égalité, la jouissance gratuite; mais certaines personnes mal disposées crièrent au charlatanisme, prétendirent qu'il ne cessait de demander de l'argent; et en ventôse an V, sur un rapport de Camus, les Cinq-Cents passèrent à l'ordre du jour sur la proposition (5). Le gouvernement songeait même à s'épar-

(1) V. les *Annuaires du Lycée des Arts* pour l'an III et l'an IV, la *Décade* du 20 germinal an III, le *Journal de Paris* du 17 thermidor an III. C'est surtout dans l'*Annuaire* de l'an IV qu'il faut étudier le règlement de ce Lycée; on y verra les précautions prises pour obliger les membres du directoire à prêter à l'œuvre une sérieuse collaboration. — En l'an III, l'entrée aux séances et l'abonnement au journal et aux notices coûtaient en tout, si l'on payait d'avance, 60 livres; pour chaque cours, on payait de 3 à 5 livres par mois; les prix pour l'an IV sont un peu plus élevés.

(2) Lettre de Désaudray dans le *Moniteur* du 4 pluviôse an V.

(3) *Moniteur* du 27 thermidor an III (14 août 1795); *Décade* du 20 brumaire an III et *Annuaire du Lycée des Arts* de l'an III.

(4) En vendémiaire an III, le Lycée des Arts avait demandé à la Convention un local plus sain et des livres pris dans les bibliothèques des émigrés.

(5) V. une lettre de Désaudray dans le *Moniteur* du 4 pluviôse an V (23 janvier 1797), le rapport de Camus dans le *Moniteur* du 7 ventôse de la même

gner les frais d'assainissement que réclamait le quartier du Palais-Royal en faisant passer des rues sur l'emplacement du jardin, et laissait la *Décade* penser toute seule qu'il conviendrait en pareil cas de donner un autre local au Lycée des Arts (1).

Une circonstance imprévue dispensa le gouvernement de commettre une injustice : le 26 frimaire an VII (6 décembre 1798) un incendie consuma entièrement le cirque où le Lycée des Arts était installé; et il faut bien croire que l'établissement passait pour faire mal ses affaires; car certains accusaient, sans preuves d'ailleurs, les administrateurs d'avoir allumé eux-mêmes le feu (2).

Cet événement porta un coup sensible au Lycée des Arts : on le vit encore errer de la salle de concerts de Frizeri, rue Nicaise, à l'Oratoire (3); mais bientôt il cessa de faire parler de lui, et disparut enfin, sans même laisser au grand public le souvenir de son désintéressement, de ses services et de ses exemples; mais la science contemporaine se souvient de lui : M. Berthelot le mentionnait encore avec honneur au mois d'août dernier dans le *Journal des Savants*.

VI

Le Lycée Républicain, avec des cours plus attrayants et plus de professeurs célèbres, se maintint beaucoup mieux. L'absence de La Harpe, entre le 18 fructidor et la fin de l'année qui suivit le 18 Brumaire, lui porta sans doute quelque préjudice. Il l'avait remplacé par Mercier (4) qui prit un jour, au Lycée, Newton à partie et replaça de son autorité privée la terre au centre du monde (5).

année, et une protestation de Désaudray dans le *Journal de Paris* du 13 ventôse.

(1) *Décade* du 10 thermidor an V.

(2) *Moniteur* du 27 frimaire an VII ; Fontaine, *le Palais-Royal*, Paris, Gaultier-Laguionie, 1829, p. 23; Fontaine et l'auteur anonyme d'une histoire du Palais-Royal publiée en 1830 se trompent en rapportant cet incendie à l'an VIII.

(3) V. la *Décade* du 30 pluviôse et du 10 thermidor an VIII, du 30 fructidor an IX.

(4) L'*Annuaire du Lycée républicain* pour l'an VII donne pour professeurs durant cette année, outre Mercier, Fourcroy, Brongniart, Deparcieux, Sue, Boldoni, Roberts, Weiss, Garat (V. la *Révolution française* du 14 juin 1888). D'après la *Décade* du 10 frimaire an VIII, Mercier ne professait pas proprement l'histoire littéraire au Lycée : il y avait prononcé en l'an VII des discours sur la littérature ancienne et moderne, française et étrangère, et allait continuer pendant l'an VIII. — V. l'éloge du Lycée dans un curieux discours de Mercier, *Moniteur*, 22 et 23 fructidor an IV (8 et 9 septembre 1796).

(5) *Décade* du 30 ventôse de la même année.

Du moins l'auditoire ne s'endormait pas, et La Harpe trouva un public nombreux et éveillé devant sa chaire quand il y remonta à la fin de 1800.

Au surplus, il amenait avec lui et plaçait savamment en évidence une auditrice dont la présence eût suffi pour remplir la salle, Mme Récamier; mais son talent et ses digressions politiques n'avaient rien perdu de leur popularité (1). A la rentrée de l'an IX, on remarqua que le public était cinq fois plus nombreux que précédemment (2). Malheureusement, les clameurs soulevées par la publication de sa Correspondance Russe et l'intempérance de ses attaques contre les philosophes, firent oublier à Bonaparte que La Harpe avait exalté le 18 brumaire; et, une troisième fois, La Harpe, sexagénaire et malade, dut quitter le Lycée de Paris (3). Il ne revint guéri d'exil que pour mourir le 11 février 1803 (4).

Il n'emportait pas avec lui la fortune du Lycée (5) : l'administration avait acquis à la fin de 1801 de précieux collaborateurs en donnant à Rœderer une chaire d'économie politique, à de Gérando une chaire de philosophie morale; et celui-ci, résolu à s'interdire les réquisitoires que La Harpe n'avait pas eu tort de prononcer jadis, mais qu'il avait tort de répéter sous le Consulat, avait prononcé ces belles paroles : « C'est parce que nous avons tous souffert qu'il nous convient à tous d'oublier. Ce serait peut-être aujourd'hui être l'ennemi du présent, de l'avenir, que d'insister trop sur les souvenirs du passé » ; enfin, recrue bien plus illustre, le Lycée s'était adjoint un peu auparavant Cuvier pour l'histoire naturelle des animaux (6), et Biot, Thénard et Richerand y commencèrent quelques années après, le premier un cours de physique expérimentale, le second un cours de chimie, le troi-

(1) Sur la présence de Mme Récamier, v. p. 54 du 1er vol. des *Souvenirs et correspondance tirés de ses papiers*, 4e édit. — Sur les digressions de La Harpe à cette époque, v. le discours de Daunou sur lui et la *Décade* du 10 frimaire an IX.

(2) *Décade* du 20 frimaire an IX.

(3) Ce fut vers le 10 ventôse de l'an X qu'il reçut l'ordre de s'éloigner (v. la *Décade* de ce jour). Sur ce nouvel exil, v. Peignot, *op. cit.* — Il pourrait aussi se faire que Bonaparte eût voulu punir La Harpe de s'être mêlé au projet de restaurer l'Académie française.

(4) Sur la mort et les obsèques de La Harpe, v. la *Décade* des 12, 15 et 17 février 1803.

(5) Ce n'était pas une raison pour le Lycée de différer jusqu'au milieu de l'année 1805 l'éloge public qu'il devait à La Harpe, et de le confier à un littérateur aussi obscur que Chazet. Les *Débats* du 24 novembre 1803 blâment avec raison le silence gardé sur La Harpe dans la séance de réouverture des cours de 1803-1804.

(6) *Décade* des 20 et 30 frimaire et du 10 nivôse an IX. *Délibérations et arrêtés du Comité d'administration du Lycée* (manuscrit à l'hôtel Carnavalet).

sième un cours de physiologie (1). Sans avoir une aussi bonne fortune pour l'enseignement des lettres, le Lycée, à la fin de 1804, put enfin ressaisir Garat, et s'agréger l'érudit et spirituel Ginguené, pour lequel il fonda une chaire d'histoire littéraire moderne et qui préluda devant ses auditeurs à son élégant, sinon impartial ouvrage sur la littérature italienne (2). Seule, la chaire de La Harpe ne rencontra pas un brillant titulaire; on la donna à Vigée. Franç. Hoffmann s'exprime avec inexactitude dans la première de ses *Lettres champenoises* quand il présente Chénier comme ayant succédé à La Harpe (3). Chénier ne professa au Lycée que dans les deux années qui précédèrent les *Lettres champenoises* de 1807; il y fit alors, d'après la *Nouvelle Biographie générale* un cours sur la littérature française jusqu'à Louis XII ; auparavant il y avait simplement lu quelques morceaux, par exemple, comme nous l'apprend l'édition des œuvres de Chateaubriand de 1836, son jugement sur *Atala*.

La coutume s'était en effet introduite au Lycée de donner des séances littéraires où ne paraissaient pas seulement les professeurs : Luce de Lancival, Legouvé, Daru y lisaient des vers. On avait même cessé d'y dédaigner l'appât de la musique (4).

Ce mélange de solidité et de frivolité permit au Lycée Républicain de se soutenir. Le retour de la tranquillité, de la prospérité, le silence auquel fut bientôt réduite la tribune politique lui profitèrent. L'épithète qu'il avait prise pendant la Révolution n'allait bientôt plus être compatible avec les institutions de la France : une conjoncture lui épargna la mortification de l'immoler à Napoléon, et lui fournit une occasion décente de changer de nom. Les établissements nationaux d'enseignement secondaire ayant reçu en 1803 le nom de Lycées, il prit celui d'Athénée tout court : l'adjectif compromettant disparut ainsi sans bruit avec le substantif.

C'étaient d'ailleurs des citoyens fort paisibles que les habitués de ces cours : on nous les représente dormant près du feu ou parcourant des journaux dans le cabinet de lecture en attendant

(1) Je les trouve mentionnés pour la première fois comme professeurs au Lycée, les deux premiers dans la *Décade* du 30 vendémiaire an XII, et le troisième dans la *Décade* du 10 frimaire an XIV.

(2) Daunou dit que déjà dans l'hiver de 1802 et de 1803, Ginguené avait fait au Lycée des lectures sur la littérature italienne (Notice de Daunou sur Ginguené, dans la 2e édition de l'*Histoire de la littérature italienne* de celui-ci, Paris, Michaud, 1824.)

(3) V. au surplus la liste des professeurs pour l'année 1803-1804 dans la *Décade* du 30 vendémiaire an XII et les *Débats* du 5 décembre 1803.

(4) *Décade* du 10 thermidor an XII, 10 frimaire an XIII.

qu'un des garçons de service annonçât le commencement d'une leçon (1). Mais ils étaient fortement attachés à un établissement où ils trouvaient des plaisirs si variés : ils le prouvèrent en lui demeurant fidèles malgré l'acharnement avec lequel certains des adversaires de la Révolution essayèrent de le déconsidérer. Les rédacteurs des *Débats* en particulier, Féletz d'abord, puis Hoffmann, épuisèrent leur ironie sur les leçons et les lectures qu'on y entendait. Le premier surtout ne cessait de harceler d'épigrammes poliment désobligeantes Vigée et Ginguené. Les incidents fâcheux qui par aventure se produisaient avant ou pendant la leçon étaient aussitôt publiés par lui. Vigée perdit enfin patience, et un procès intenté à Féletz en 1804 délivra pour onze ans l'Athénée d'un auditeur malveillant. Mais d'autres continuèrent la guerre, en attendant que les *Débats* revinssent à la charge à partir de 1807 avec les *Lettres champenoises* d'Hoffmann.

Les adversaires de l'Athénée lui reprochaient deux choses, le caractère superficiel de son enseignement et sa partialité contre le christianisme : griefs en partie fondés. Néanmoins le parti pris, l'insistance de Féletz lui font peu d'honneur. Autant on approuverait quelques articles où l'esprit du cours de Ginguené ou du Lycée en général serait exposé et critiqué, autant cette réfutation ironique, composée au jour le jour, fatigue même le lecteur désintéressé ou acquis aux idées que le journaliste défend. Aussi éprouve-t-on du plaisir à constater par les aveux répétés de Féletz et d'Hoffmann que les cours attiraient encore beaucoup d'auditeurs. Pourtant on ne faisait plus salle comble : les embarras financiers un instant conjurés reparurent. Mais la faveur de l'opinion demeurait acquise à l'Athénée.

VII

Sous la Restauration, l'Athénée qualifié dès lors de Royal, ne jouit pas tout à fait de la même vogue : en 1820, il dut remercier, par raison d'économie, le professeur d'italien Boldoni qui lui appartenait depuis vingt-cinq ans. Les *Débats* du 15 novembre de cette année, qui nous l'apprennent, en profitent pour ajouter que l'établissement est en décadence. Les journaux mêmes qui soutiennent l'Athénée, comme le *Courrier français*, cessent quelque temps vers 1826 de donner la liste des professeurs lorsqu'ils an-

(1) *Débats* du 12 décembre 1801.

noncent la reprise des cours, et se bornent à analyser une des leçons d'ouverture; le nombre des cours, qui était d'environ quinze sous le Consulat, tombe à environ dix sous la Restauration et sous les premières années du règne de Louis-Philippe.

Le numéro précité des *Débats* impute ce déclin à une mauvaise administration : de fait, le fréquent changement des professeurs et des cours que l'on remarquera dans les programmes de cette période marque bien chez les directeurs un manque d'esprit de suite. Toutefois deux circonstances indépendantes des administrateurs de l'Athénée lui ont sans doute nui davantage.

En premier lieu, tant que la Sorbonne et le Collège de France avaient continué à distribuer sans éclat un enseignement abandonné par le grand public aux étudiants, il n'avait eu à lutter que contre des établissements privés qui, dès l'abord ou bientôt, faisaient comme lui payer leurs leçons, et il avait soutenu victorieusement la concurrence. Le Collège de France avait eu beau se mêler, dès avant la fondation du Lycée, de tenir des séances solennelles à l'exemple des Académies (1) : faute d'hommes de talent, ou du moins faute d'hommes d'esprit, il n'en avait pas retiré grand honneur, jusqu'au temps où Delille, sous le Consulat, réveilla par ses vers, moins spirituels encore que son débit, l'auditoire endormi par la prose de ses collègues (2); ses cours étaient fort arides : la plupart des professeurs exposaient des théories sans nouveauté, lisaient un texte classique, le commentaient laconiquement, comparaient, s'il s'agissait d'un ancien, une traduction avec l'original, et c'était tout (3). Le cours de littérature française au Collège de France n'avait encore en 1805 que 150 auditeurs, en y comprenant tous les candidats aux grades universitaires (4). Les amateurs aimaient mieux payer pour entendre La Harpe que de s'ennuyer gratuitement sur la montagne Sainte-Geneviève. Mais, vers la fin de l'Empire, Tissot au Collège de France, La Romiguière à la Sorbonne, commencèrent à ramener la foule vers les chaires de l'État auxquelles Cousin, Villemain et Guizot assurèrent sous la Restauration une

(1) V. les *Nouvelles de la République des lettres* de La Blancherie, à la date du 28 novembre 1779.

(2) Sur les séances d'ouverture du Collège de France, v. *Mémoires secrets*, 13 et 14 nov. 1786, 16 déc. 1786, 13 nov. 1787; *Décade* 30 brum. an VI, 10 frim. an VII, 30 brum. an XI; *Journal de Paris*, 30 brum. an III, 25 brum. an V; *Débats* du 26 nov. 1803; *Publiciste* du 25 nov. 1805.

(3) *Décade* du 30 brum. an VIII; *Débats* du 3 janvier 1804.

(4) Article de M. Liard sur l'Enseignement supérieur et le Consulat, dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 avril 1889, p. 347.

popularité sans égale : on trouva dès lors un peu chères les leçons de l'Athénée.

En second lieu, l'esprit de l'Athénée n'était plus de tout point à la mode : outre que son attachement à la liberté (1) pouvait déplaire à une partie de sa clientèle ordinaire, sa fidélité à la philosophie du XVIIIe siècle diminuait son influence sur la génération nouvelle. Encore la doctrine de la sensation se soutenait-elle par son air d'indépendance; mais la timidité d'esprit qu'elle engendre par ses procédés de minutieuse analyse, la froideur, la sécheresse dans lesquelles elle enferme ses partisans par la crainte d'être dupes de l'imagination ou du cœur, ne pouvaient plaire longtemps à un public charmé des vues générales qui renouvelaient alors l'histoire des sociétés. Enfin, pour comble de malheur, l'Athénée déclarait la guerre au romantisme. Il avait sans doute avec lui une partie des libéraux, quand il confiait au jeune Arm. Marrast à la fin de 1828 un cours de philosophie destiné à combattre le romantisme et l'éclectisme; le *Courrier français* approuvait cette résistance à l'éclectisme, dont l'apôtre le plus célèbre avait dit, d'après ce journal : « Il y a les trois quarts d'absurde dans ce que je dis », et affirmait que cette leçon facilement et brillamment improvisée avait plu (2). L'enseignement de l'Athénée n'en prenait pas moins par là, pour ce qui touche à la philosophie et à la littérature, un caractère un peu suranné que le cours de philosophie positive qu'Auguste Comte y professa en 1829-1830 ne lui enleva pas, rien ne ressemblant plus au sensualisme démodé que le positivisme naissant.

C'est peut-être parce que l'hostilité déclarée de l'Athénée contre le romantisme limitait ses choix pour les professeurs de littérature française, qu'il alla souvent les chercher parmi des hommes incomparablement inférieurs à ses professeurs de sciences : on comprend fort bien en effet qu'il se soit attaché, pour l'enseignement de l'éloquence et de la poésie, des hommes tels qu'un Lemercier, un Tissot, un Jouy; mais l'obscurité d'un Lingay, d'un Berville, d'un Parent-Réal, d'un Villenave même, tranche trop vivement, si je puis m'exprimer ainsi, sur la noto-

(1) Dans la séance d'ouverture de 1826-1827, Tissot y fit un discours contre les progrès de l'*influence occulte* qui menaçait les libertés les plus chères de la France (*Courrier français* du 8 décembre 1826).

(2) Numéros des 9 et 29 décembre 1828; le même journal, le 7 du même mois, en résumant la leçon d'ouverture du cours de Guizot sur la civilisation en France, dit que Guizot s'est aperçu, *ainsi que l'auditoire*, de ce qu'il y avait de vague dans le tableau de la civilisation en Europe, qu'il avait présenté l'année précédente.

riété ou la gloire de leurs collègues les physiciens ou les physiologistes. Toutefois, même plus tard, cette partie capitale de l'enseignement échut encore d'ordinaire à des hommes très médiocres; M. Legouvé s'en chargea trop peu de temps, et l'on en est réduit à compter comme une année heureuse celle où l'on confia la grave mission de former le goût des abonnés à Jules Janin.

L'Athénée n'en rendit pas moins alors un service marqué à l'histoire littéraire; car il propagea la connaissance de la littérature étrangère, soit par les leçons d'étrangers de mérite comme Buttura et Michel Berr, le frère du compositeur, soit par la parole brillante de Philarète Chasles, et, à défaut de Villemain, Artaud enseigna pour lui la littérature comparée.

Les sciences sociales convenaient mieux à son esprit plus positif qu'élégant, du moins depuis qu'il se considérait comme un asile de l'esprit moderne : il trouva pour les enseigner des hommes vraiment supérieurs : ses abonnés entendirent quelques morceaux de Daunou, deux cours consécutifs, dont un sur l'histoire de l'Angleterre, de Mignet (1), un cours sur la constitution anglaise de Benjamin Constant qui, l'année précédente, avait donné plusieurs conférences sur l'histoire et le sentiment religieux. Si l'Athénée courut une aventure en s'adressant à M. Considérant (1836-1837), il avait été fort bien inspiré en appelant à lui Jean-Baptiste Say et en priant Adolphe Blanqui de décrire la civilisation industrielle des nations de l'Europe (1827-1828).

Mais c'est surtout pour les sciences proprement dites qu'il peut étaler avec orgueil la liste de ses maîtres : on citerait difficilement un chimiste, un physicien, un mathématicien, un physiologiste illustre du temps de la Restauration qui n'y ait pas enseigné dans la chaire de Fourcroy, de Biot, de Cuvier, de Thénard; parmi ceux qui la remplirent dignement, nommons Chevreul, Orfila, de Blainville, Fresnel, Pouillet, Robiquet, Dumas, Trélat. Et qu'on ne croie pas que c'était à leurs débuts, et encore obscurs, que ces hommes acceptaient de professer à l'Athénée : ils y ont pour la plupart accru et non commencé leur réputation.

L'éclat de ces cours prolongea la vie du Lycée; vers 1836 le nombre des cours s'éleva jusqu'au chiffre de quinze, comme à l'époque de sa plus grande prospérité; on en compte même vingt et un pour l'année 1840-1841 et pour l'année 1842-1843. Mais le nombre des cours retombe à onze en 1844-1845; et, ce qui est plus grave, la liste n'offre plus de noms célèbres, même pour les

(1) V., sur les cours de Mignet à l'Athénée, le livre récent de M. Édouard Petit : *François Mignet*, Paris, Didier, 1889, p. 40 et suiv.

sciences. Au surplus, dès le commencement du règne de Louis-Philippe, cette autre sorte de déclin était visible : de tous les professeurs de sciences à l'Athénée après 1830, trois seulement, Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, Raspail et Babinet sont connus des profanes. L'Athénée vivait sur sa réputation, qui suffisait encore à lui amener des auditeurs bénévoles, mais non des maîtres de génie. Les directeurs avaient cherché dans leur mémoire et dans leur imagination des moyens d'attirer le public; ils avaient rétabli les concerts dont les programmes ne faisaient plus mention depuis 1815, institué des *répétitions chorales de musique religieuse*, des séances de déclamation, inventé le *feuilleton dramatique parlé*, ouvert des discussions littéraires et philosophiques : tout s'usa. L'attention publique se tournait ailleurs : on en trouve la preuve jusque dans l'indulgence des satiriques, qui épargne l'établissement : sans doute Louis Reybaud abonne encore le vaniteux Paturot *à tous les Athénées*, mais c'est aux cours de la Sorbonne et du Collège de France qu'il l'envoie satisfaire sa curiosité crédule et narquoise : quarante ans plus tôt, il l'aurait adressé rue de Valois en compagnie du Champenois Lourdet d'Hoffmann.

Ainsi, près de vingt ans avant l'année 1848 où l'Athénée disparut, son histoire n'offrait plus le même intérêt qu'auparavant. Ce qui nous a paru mériter d'être exposé, c'est le changement dans les mœurs littéraires qui l'avait fait fonder, ce sont les péripéties qu'il a traversées durant la Révolution, les établissements analogues qu'il a suscités. Nous nous proposions moins d'en écrire les annales que d'étudier, à propos de ces vicissitudes, certaines transformations de l'esprit public. Sa vogue, quelque part qu'y ait eue la frivolité, fait époque dans l'histoire de l'enseignement supérieur, Elle a préparé, en se soutenant durant tout l'Empire, l'auditoire qui allait applaudir sous la Restauration les illustres régénérateurs de la Sorbonne. Ceux-ci auraient-ils même daigné monter en chaire, si les bancs avaient dû être garnis comme quarante ans auparavant de simples écoliers, si le succès de l'Athénée ne leur avait appris que le public élégant peut donner à un brillant professeur une réputation, sinon aussi populaire et aussi fructueuse, du moins aussi prompte et aussi flatteuse que celle de l'auteur dramatique?

D'ailleurs, une maison qui a compté pendant de longues années tant d'hommes éminents parmi ses maîtres appartient à l'histoire de notre patrie. On peut même dire qu'un genre y est né: la critique appliquée; l'école actuelle procède de La Harpe en

ce sens que, tandis que Boileau, Fénelon et Voltaire recherchent surtout les lois de la littérature et n'apprécient les œuvres qu'incidemment et pour contrôler leurs théories, La Harpe s'intéresse déjà plus aux œuvres qu'aux principes, et que son dogmatisme, qui le sépare de ses successeurs, se cache d'ordinaire sous des analyses raisonnées. Ici encore, à la vérité, notre siècle pourrait bien se méprendre : car la critique appliquée, plus féconde assurément en aperçus, développe peut-être moins le talent oratoire ou poétique que la critique théorique, puisque, au lieu d'insister seulement sur les règles obligatoires pour tous et d'inviter ensuite à composer d'original, elle risque de retenir indéfiniment les esprits dans la contemplation des ouvrages d'autrui. Quoi qu'il en soit, le *Cours de littérature* de La Harpe, tout inférieur qu'il est aux *Lundis* de Sainte-Beuve, marque une date comme les célèbres feuilletons du *Moniteur*.

Enfin l'initiative des particuliers a si rarement produit quelque chose de durable dans la France moderne qu'on doit citer l'exemple encourageant de l'établissement fondé par Pilâtre de Rozier. Le Lycée n'est pas parvenu à son centenaire, mais il a vécu un âge d'homme : c'est beaucoup chez nous.

Ch. DEJOB.

DE

LA CIVILISATION POLITIQUE DE L'ITALIE

A LA FIN DU XVe SIÈCLE

I

I. A la fin du xve siècle, s'il n'y a pas encore une nation italienne, il y a une race italienne, consciente de ses qualités propres et parvenue à un haut degré de culture psychologique et morale. C'est qu'en effet l'ensemble d'idées politiques, de théories sociales, de mœurs artistiques et littéraires qu'on appelle le moyen âge, a fini plus tôt en Italie qu'ailleurs; les idées médiévales qui, par une lente évolution, avaient abouti en Allemagne et en France à la formation de peuples profondément pénétrés d'un idéal monarchique, avaient été pour ainsi dire étouffées en Italie par la floraison triomphante de l'individualisme religieux, artistique et politique.

L'individualisme, — qu'on peut définir l'effort pour développer harmonieusement toutes les facultés, tous les traits caractéristiques d'une âme et en même temps la théorie qui règle cet effort — est l'essence même du génie italien au xive et au xve siècle. Il s'y est développé simultanément dans les hommes et dans les cités, — les cités toscanes ou lombardes, Sienne, Prato, Pavie ou Crémone, n'ayant pas en effet une personnalité moins nette que celle des hommes politiques ou des artistes. — Tandis que l'histoire d'Angleterre ou de France se résume dans l'effort fait par l'État pour s'incorporer les individus, l'histoire d'Italie est la série des efforts faits par les individus pour se constituer, en quelque sorte, en souverains indépendants.

Quelles sont les causes, les origines, les étapes de ce développement de l'individu, c'est ce qu'il serait hors de propos d'exposer ici. Et il ne paraît pas d'ailleurs que ces causes mêmes en soient ni bien connues ni bien faciles à connaître. Ce que l'on peut dire,

c'est que la discipline intellectuelle du moyen âge n'avait jamais pesé bien lourdement sur l'âme italienne; les souvenirs de l'antiquité républicaine étaient plus présents, et dans ce pays resté par excellence la Romania, l'on sentait l'étrange hérédité de l'orgueil romain survivre sourdement et se déceler parfois, par de brusques et inutiles révoltes; le contact quotidien des fidèles et de l'Église y avait forcé les papes, par un concordat tacite et d'autant mieux obéi, à accorder la tolérance pour l'obtenir; la survivance enfin de la vie politique, en développant le rationalisme et l'esprit pratique, avait empêché le génie italien de s'égarer dans les rêveries de la métaphysique scolastique et du mysticisme chevaleresque. Cette indépendance intellectuelle avait permis à l'Italie, comme l'a si bien démontré J. Burkhardt (1), d'étudier en eux-mêmes l'homme, la nature, et les rapports de l'homme et de la nature, et de tirer de cette étude objective les règles de la méthode la plus propre à développer la personnalité.

Aussi bien, l'Italien s'est-il de bonne heure habitué à l'action individuelle. Alors qu'en France les grands événements du moyen âge, du XIIe au XVe siècle, sont des œuvres collectives, en Italie ce sont des œuvres bien personnelles, d'auteurs agissant par réflexion et d'après un programme déterminé; et cela, dans toutes les directions de l'activité humaine. C'est guidés par leur seule curiosité et avec leurs seules ressources personnelles que les Polo pénètrent jusqu'au fond de l'Asie; c'est seuls et sans conseils que Cimabué et Giotto inventent leurs procédés artistiques; seuls aussi que travaillent dans une rivalité souvent jalouse les vaillants maîtres du Quattrocento; seuls encore que tentent de remuer l'opinion les grands insurgés, Arnaldo da Brescia, Cola di Rienzi, Stefano Porcari. Aucun éloge n'est plus recherché que le nom d'*uomo unico, uomo singolare;* l'idéal du XVe siècle, c'est l'*uomo universale,* qui agit seul, et fait seul le plus grand nombre de choses possible. Vers le milieu et la fin du XVe siècle, le génie italien, développé dans une complète indépendance et réfractaire aux collaborations, s'épanouit dans ces puissantes individualités, L.-B. Alberti, Colomb, Laurent de Médicis, Federico di Montefeltre, Michel-Ange, César Borgia.

De même que la conscience que l'homme avait prise de son mérite aboutit au triomphe de l'individualisme, la conscience que la cité prend de sa valeur conduit à l'établissement de personnalités collectives. La ville italienne n'est pas seulement un groupe

(1) Dans la *Civilisation de la Renaissance en Italie.*

d'hommes fixés presque au hasard autour d'un château ou réunis dans un lieu sans passé par une convenance purement géographique. La commune italienne est plus qu'un groupe d'hommes réunis par le besoin de la défense sociale et tenus dans une tutelle étroite par un seigneur qui est souvent un ennemi : la ville italienne est l'héritière consciente d'une ville romaine; la commune prolonge le municipe; chacune constitue une personne morale. La cité, n'ayant pas été bien profondément imprégnée des idées médiévales, s'est trouvée plus propre à un développement personnel. L'aristocratie vénitienne, la bourgeoisie florentine ont atteint de hauts degrés de culture spéciale et indépendante. Avec une rare harmonie de volontés, l'aristocratie vénitienne poursuit, à travers tous les hasards de l'histoire, le même but : le maintien de sa domination, par les mêmes moyens ; l'accroissement de la gloire de la cité souveraine, et l'amélioration du bien-être des villes sujettes. La culture génoise se caractérise par l'association intime de la république et de la banque, qui ont su garantir l'une par l'autre leur indépendance et leur crédit. Ces personnalités collectives ont parfois symbolisé leur communauté d'âme par quelque monument, comme Milan dans son Duomo, Rome dans son Capitole, Florence, dans son palais de la Seigneurie; par quelque fête, comme Sienne dans ses courses de chevaux, Venise dans ses joutes sur le Canal Grande; parfois aussi c'est dans le développement d'une institution, d'une corporation, que s'est marqué le trait distinctif d'une culture : Gênes se résume dans sa banque de Saint-Georges, Salerne dans son École de médecine, Bologne ou Padoue dans son Université. Aussi bien n'est-ce pas une métaphore que de prendre les noms de Venise, de Gênes ou de Florence pour représenter leur gouvernement. La cité — *lo Stato* — est vraiment une unité politique.

Il faut retenir que le génie italien du xve siècle, représenté qu'il soit par les individus ou par les États, introduit dans l'histoire cette nouveauté : la tendance constante au développement des caractères et des théories individuelles.

II. Cette recherche de l'individuel s'est traduite dans la vie politique italienne par une forme exceptionnelle de gouvernement, sans analogue dans l'histoire, — création spontanée dont l'existence n'est sanctionnée par aucun droit, qui varie avec la fantaisie même de son fondateur; — la tyrannie. La tyrannie, tantôt individuelle, tantôt collective, est ici la forme presque unique de l'État, et dans les régions mêmes de l'Italie qui semblent sou-

mises à des formes politiques régulières, elle est le fond du régime.

La plus haute expression, le type le plus admiré, le plus admirable du tyran, c'est le *condottiere* qui devient prince souverain. Au XIVe et au XVe siècle, les États qui se fondent, naissent, non pas de circonstances irrésistibles, de ces courants d'opinions qui, tout inexplicables qu'ils paraissent, entraînent parfois les peuples, mais de l'ambition réfléchie et de la volonté énergique d'un homme. « Dans notre Italie, dit Silvio Enea Piccolomini, rien n'est solide; pas un État n'est ancien; un valet peut aisément devenir roi. » François Sforza est la figure la plus accomplie du chef d'État issu de son propre mérite; il avait toutes les qualités qu'exige le rôle de dictateur: une popularité que ne diminuait pas son passé plein d'aventures et d'obscurités, l'amour des troupes qui l'appelaient le père des soldats, et, avec un grand talent militaire, la mauvaise foi la plus candide. A côté de son duché de Milan, d'autres souverainetés grandissent : à Rimini les Malatesta, les Montefeltre à Urbin, les Baglioni à Pérouse, les Bentivoglio à Bologne. Ceux-ci du moins ne font que substituer leur souveraineté à des souverainetés antérieures, et respectent les unités géographiques. D'autres essaient, — et ils y réussissent parfois, — de se construire des principautés qui n'ont d'autre unité que leur caprice, d'autres frontières que leur puissance. Sous Innocent VIII, le capitaine Boccolino Gozzoni se fit souverain à Osimo; en 1495, un condottiere nommé Vidovero de Brescia fonda successivement deux États à Cesena et à Castelnuovo. Un peu plus tard (1525), Castellan de Musso organisa une principauté sur le lac de Côme. Sous l'autorité nominale des papes, une foule de tyrannies locales se créaient dans les États de l'Église, et rien n'est plus significatif que la conquête des Romagnes tentée par César Borgia. Dans les villes les plus démocratiques d'apparence, Gênes, Pise, Florence, les grandes familles exerçaient des tyrannies peu déguisées. A Rome, le pouvoir des papes, encore qu'il fût fondé sur des titres vénérables d'antiquité, datait surtout de ce véritable tyran ecclésiastique, le cardinal Albornoz. A Naples enfin la domination aragonaise reposait plus sur la certitude d'une force militaire que sur le vague de droits douteux et très contestables.

Les dominations des villes sont de même nature. C'est au nom de leur génie personnel et en faisant valoir leur plus grande puissance qu'elles conquièrent, c'est en faisant espérer aux conquis de plus grands avantages qu'elles conservent. La domination de Venise sur la Ghiara d'Adda et le Crémonez repose sur les mêmes

moyens que celle de César Borgia dans les Romagnes; la domination toute fiscale de Gênes sur les rivières de Levant et de Ponant rappelle celle des Orsini sur les Castelli Romani; les attaques de Florence contre Pise sont analogues à celles de Piccinino contre Sienne.

Les États italiens qui se fondent ou se reconstituent au xve siècle ont donc pour bases des « droits » artificiels, tels qu'en ont inventé les politiques modernes. Les dominations les plus justifiables, celles qui s'expliquent au fond par des motifs économiques plus ou moins compris, semblent n'avoir que des causes violentes. On le voit, rien ici ne rappelle les souverainetés juridiques du moyen âge qui assimilait les États aux propriétés privées, et à la fondation desquelles les gens de guerre avaient moins de part que les chartes et les diplômes.

III. La vie de ces États et les rapports de ces États entre eux subissent naturellement les conséquences du principe qui les a fondés. La domination du prince est forcément très despotique à la fois et très sommaire.

Elle est très despotique, car, la souveraineté ne reposant que sur le mérite personnel, — ou sur une hérédité trop récente pour être un droit à elle seule, — le souverain doit être un homme de génie; s'il ne l'est pas, faire croire qu'il l'est, et, en tous cas, agir comme s'il l'était, c'est-à-dire d'après sa seule volonté, en supprimant la discussion. Aussi l'imagination contemporaine donne-t-elle un caractère effrayant à ces existences inquiètes de tyrans. « Les nouvellistes du xve siècle, dit Burkhardt, nous représentent le château du prince sur une montagne, loin de toute habitation, plein de cachots et de choses sinistres, repaire de la méchanceté, dit l'un, antre de la misère, dit l'autre. » A la mort d'Alexandre VI, pendant l'exposition funèbre, un chien noir apparaît, qui erre en hurlant dans Saint-Pierre : « On pensa que c'était le diable, » dit Johann Burchard. A Padoue, le dernier Carrara invoquait le diable, dit la tradition, et lui criait de venir lui donner la mort. Pour n'être pas en relations avec les démons, comme le croyait la légende, ces tyrans n'en sont pas moins d'une atroce cruauté et d'un despotisme terrible. Le meilleur de tous, Laurent de Médicis, se fait une loi de l'assassinat politique. Sismondi a compté vingt-six meurtres avoués par lui. Ferrante d'Aragon se fait une collection des momies ou des squelettes de ceux de ses ennemis personnels qu'il a pu faire assassiner. Innocent VIII, Alexandre VI, gouvernent par le poison.

Jean-Marie Visconti a des chiens dressés à dévorer les hommes, et fait courir sus au peuple dans les rues de Milan. Florence fait raser les palais des citoyens opposants ou les livre au peuple. Venise encourage la délation, met neuf fois à prix la tête de François Sforza, et l'on connaît les meurtres politiques du Conseil des Dix.

Très despotique, cette domination est très sommaire. Le prince n'administre guère que les finances et la justice. Il a des soldats à lui pour la guerre et la police. A la condition de ne point discuter son pouvoir et de payer les tailles ordinaires et extraordinaires, ses sujets sont en général heureux. Les paysans, le clergé, les humanistes et les artistes jouissent de bien plus grandes libertés alors que sous les régimes monarchiques du XVIe siècle. L'opposition est d'ailleurs peu redoutable. Au pouvoir individuel elle ne peut opposer que la satire violente, — comme celle de Pogge ou plus tard de l'Arétin, — ou l'assassinat qui réussit rarement. Cependant les administrations que réclame le prince sont très savantes. Le régime judiciaire de Milan, par exemple, le système financier de Gênes, sont compliqués. Mais tandis que dans les monarchies les institutions administratives et sociales sont l'œuvre collective et difficile à modifier d'une tradition séculaire et souvent anonyme, dans l'Italie du XVe siècle elles sont la création spontanée, très variable, d'une volonté individuelle. Aussi le théoricien de cet état politique fait-il un traité non plus *de la Monarchie*, mais *du Prince*. Au *De monarchia* de Dante s'oppose le *Libro del Principe* de Machiavel. Cela seul indique la révolution survenue.

II

I. Pourquoi donc ce développement général de la personnalité n'a-t-il pas abouti dans toute l'Italie à un état politique uniforme? Comment le principe individualiste de la tyrannie a-t-il pu créer toutes ces formes gouvernementales si distinctes qui existent en Italie vers 1500?

Remarquons d'abord que nous trouvons — et aussi loin que nous pouvons remonter dans les siècles — l'Italie occupée par des populations diverses d'origine : les Allobroges des Alpes, les Celtes du bassin du Pô, les mystérieux Veneti des lagunes de l'Adriatique et les Ligures de la Riviera, les Étrusques de l'Arno, les montagnards de l'Apennin, les populations, pélasgiques

peut-être, du Sud et de la Sicile si fortement hellénisées, — tous ces peuples, si solidement pris qu'ils aient été dans les cadres de l'administration romaine, n'ont fait que subir le joug de Rome. Cette invasion latine, non plus que les invasions barbares, n'a détruit les caractères ethniques primordiaux, les marques distinctives de leur origine première. Non certes que je prétende que les populations italiennes du xve siècle fussent dans les diverses régions les héritières directes des tribus qui les avaient habitées avant elles; mais enfin il faut constater que là où étaient les frontières anciennes, la géographie, l'ethnographie et la linguistique ont toujours laissé les limites du Piémont, du Milanez, du Vénitien, de la Toscane, de l'Agro romano, des Romagnes, du Napolitain. Rien encore n'a pu prévaloir contre ces divisions fondamentales, qui ont créé les histoires régionales de l'Italie.

II. A ces distinctions ethniques s'ajoute la diversité des empreintes que l'histoire du moyen âge a laissées sur les diverses régions italiennes. Que si l'on considère en effet l'évolution historique de l'Italie, on verra que tous les événements qui s'y sont succédé y ont laissé, peut-être plus qu'ailleurs, outre des traces matérielles, des restes de théories et de formes politiques.

De la grande décomposition du IVe siècle deux choses avaient survécu : l'une essentiellement pratique : l'organisation municipale, l'autre purement théorique et idéale : la *Romania*, la théorie de l'universel. L'une et l'autre furent retenues par les populations qui en avaient le plus profité.

C'était l'Italie du Nord et du Centre, depuis Milan et Pavie jusqu'à Florence et Sienne, qui avait bénéficié du Code théodosien, dernière tentative pour assurer la vie locale à un grand corps déjà ruiné. Aussi le *defensor civitatis*, les conseils de ville, les fonctionnaires municipaux de tout rang et de toute capacité prévus par ce code ont-ils survécu. Dans le relâchement des liens qui les unissent au pouvoir central, les villes s'habituent à vivre seulement par elles-mêmes; elles luttent contre toutes les souverainetés qu'on veut leur imposer, universelles ou régionales : elles s'organisent en républiques et, tout en développant leur génie aristocratique ou démocratique collectif, répugnent à laisser trop d'indépendance à leurs citoyens.

Rome par contre s'était imprégnée de la théorie de l'universel, dont les bienfaits s'y étaient accumulés et y survivaient. Les habitants d'ailleurs avaient conservé le respect de la tradition de l'empire. Enfin, un pouvoir né de la catastrophe du IVe siècle avait

repris à son compte ce programme de domination universelle, et faisait profiter sa capitale de l'accomplissement de ce programme. La domination des papes, la hiérarchie ecclésiastique furent donc acceptées à Rome, et l'esprit monarchique y prospéra pendant que l'esprit municipal florissait en Lombardie.

Quelques siècles après, aux éphémères royaumes barbares, à l'empire austrasien, succède, en Italie comme ailleurs, l'organisation féodale avec son double aspect, la suzeraineté au sommet, à la base la division territoriale. Le système des fiefs ne réussit que dans les Alpes, où les Savoisiens l'installent, et dans le Napolitain où l'apportent les Normands. Partout ailleurs, dans les Romagnes, par exemple et l'Agro romano, la propriété féodale reste privée et n'acquiert pas d'importance politique. Du voisinage du royaume d'Arles s'inspirent, de son démembrement se forment plusieurs petits États, dont quelques-uns deviennent considérables. A Asti, à Saluces, dans le Montferrat, en Piémont, des familles réussissent à créer des dynasties, et à établir une civilisation subalpine assez différente de celle de l'Italie.

De l'imitation des mœurs féodales françaises naît dans le Sud une puissante noblesse qui se groupe autour d'un suzerain. De même que le suzerain a peu d'influence dans les Alpes, de même le vassal a peu de force dans le Sud. A une population assez peu romanisée, moins italienne encore, se superposent une culture septentrionale, un régime féodal centralisé, une dynastie étrangère.

La Lombardie avait subi assez fortement la suzeraineté de l'Allemagne. Encore qu'elle ait été la première à combattre l'esprit gibelin, elle en garde la marque : un pouvoir tout platonique et fort éloigné ne gênait pas et pouvait servir ses progrès locaux. Tandis que le Piémont et les Alpes retiennent du moyen âge le système des fiefs indépendants, que Naples en garde la royauté féodale, la Lombardie reste attachée à l'idée de la suzeraineté impériale.

Enfin, et bien que l'Italie n'ait pris qu'une faible part aux expéditions religieuses du moyen âge, ce sont les croisades qui ont déterminé le caractère maritime, commerçant et colonisateur des républiques de Pise, de Gênes et de Venise.

Ainsi : puissance de l'esprit municipal, vif sentiment de la théorie de l'Universel, persistance de la féodalité, dominations étrangères, recherche de la grandeur maritime, tels sont les restes du passé auxquels vient se heurter l'individualisme. C'est de la rencontre de ces survivances médiévales et du génie italien du XIVe siècle que naissent les diverses modalités politiques des États de l'Italie moderne.

III

I. Examinons rapidement leur situation à la fin du xve siècle. A l'ouest, les États féodaux restent à l'écart de ce renouveau de la vie italienne; le comté d'Asti est aux mains d'une famille française, les d'Orléans; les comtés de Montferrat et de Saluces sont réduits à l'impuissance. Les ducs de Savoie, étroitement alliés à la France depuis Louis XI, tentent de se développer à la fois sur le lac de Genève et sur le versant italien des Alpes, sans choisir encore le contre de leur état, l'orientation définitive de leur politique, ne prévoyant sans doute pas encore leur future grandeur, incertains de leurs destinées et du terme de leur effort,

Incerti quo fata ferant, ubi sistere detur.

En Lombardie, c'est de la rencontre de l'esprit municipal, du respect de l'Empire, avec l'individualisme, qu'est née la domination de Sforza. Elle a pour bases de la part du prince vis-à-vis de ses sujets, le respect des chartes communales, des privilèges industriels et commerciaux, un concours sagement donné à l'agriculture, aux arts du tissu, aux institutions de bienfaisance; vis-à-vis de l'Empire, la demande d'une investiture qui s'obtient par le paiement d'un subside périodique; — de la part des sujets, la crainte du prince, le paiement des impôts, assez lourds, l'entretien de l'armée ducale. En moins de cinquante ans, l'union est faite assez intimement entre le prince et l'État pour que la dynastie rêve des agrandissements territoriaux et pour qu'elle n'ait pas à souffrir de ses dissensions domestiques. Elle a créé à son usage une très savante administration, une chancellerie très minutieusement organisée. Le *Dominio Sforzesco* est le type le plus remarquable, sinon le plus pur, de la tyrannie au xve siècle.

L'essor que l'individualisme a donné à l'esprit municipal et au génie maritime dans des races spéciales a produit au xve siècle la puissance des républiques de Gênes et de Venise. Toutes deux ont su à la fois asseoir leur puissance continentale sur la conquête des territoires et des cités moins puissantes qui les avoisinent, et accroître les sources de leurs revenus et de leur autorité par la fondation de colonies lointaines. Leur nom se mêle inséparablement à l'histoire de la décadence de l'empire byzantin et des conquêtes ottomanes. Leurs maisons de banque, leurs armateurs,

ont, les derniers en Occident, et non sans succès, lutté contre le progrès des Turcs. Gênes possède la Corse, explore l'Atlantique. Venise défend pied à pied l'Illyrie et la Dalmatie, et garde des relations avec l'Égypte musulmane. Mais leur destinée politique est différente : à Gênes l'esprit communal n'a pu triompher des luttes des familles, et pendant que les factions des Fregoso, des Adorni, des Doria s'y disputent la direction des affaires politiques, étroitement unies dans cette république aux affaires d'argent, la ville a dû recourir, pour assurer le maintien de l'ordre, au protectorat des Sforza et accepter l'union personnelle avec le duc de Milan. Venise, au contraire, a su tourner au profit de son indépendance toutes les ambitions individuelles de son aristocratie, toutes les ressources de son génie commercial, toutes les forces de son organisation municipale : elle peut lutter seule contre les plus redoutables adversaires et être victorieuse.

L'esprit municipal semble régner sans partage dans les républiques de Toscane et d'Ombrie, et la tyrannie n'y existe que sous le couvert des constitutions. C'est ainsi qu'à Sienne dominaient les Petrucci; qu'à Florence, la ville la plus républicaine en apparence, s'installa, avec la complicité d'une démocratie enrichie par le travail, la tyrannie des Médicis. Mais heureusement ces agitations politiques n'ont pas suffi à contenter le génie mobile et passionné de ces cités d'élite et l'individualisme artistique a pu s'y développer librement. C'est à Florence, à Sienne, à Pise que se sont bâties ces merveilles de l'art ombrien, les Dômes, le Campo Santo, le Baptistère; c'est là qu'un maître inconnu a égalé le génie de Dante en peignant le *Triomphe de la Mort;* c'est là que Sandro Botticelli a donné dans son allégorie du *Printemps* le symbole le plus exquis de cette fraîcheur d'idées et d'espoirs qui ravissait alors le monde; c'est là que le *Persée*, le *Saint Jean*, les Portes de Bronze ou le *Penseroso* gardent une jeunesse éternelle aux noms de Michel-Ange, de Ghiberti, de Gellini, de Donatello; et aujourd'hui que, dans le lointain des siècles, de toutes les querelles politiques de Guelfes et de Gibelins, de Blancs et de Noirs, de *pazzi* et de *palleschi*, ne restent que des noms disparus et des idées mortes; ce qui demeure, ce sont ces fresques et ces marbres, comme au ciel, dont les espaces enveloppent les restes épars des mondes éteints, brille seul l'éclat des étoiles.

L'individualisme triomphe dans les Romagnes et l'Italie centrale, de Ferrare à Pérouse, et de Bologne à Rimini. Là, autant de villes et de châteaux, autant d'États, autant de tyrans. Les uns sont les simples chefs de bandes, campés dans le pays, prêts

à le quitter sur l'offre d'une forte solde ou l'appât d'une riche curée. Cosmopolites des champs de bataille, ce ne sont que de grands marchands d'hommes et de victoires. Les autres, de plus haute valeur morale, s'efforcent de justifier leur tyrannie par la protection des lettrés et des artistes. Plusieurs de ces petites cours, Urbin, Ferrare, Rimini, ont trouvé leurs titres de possession dans les beaux vers qu'elles ont payés. Tous, du reste, se savent sans influence politique réelle; trop divisés même entre eux pour s'allier contre les États plus puissants qui les menacent, unis à peine contre leur commune suzeraine l'Église, leur pouvoir n'est qu'incertitude, leurs territoires sont *terra nullius*, champ largement ouvert à toutes les conquêtes.

Rome et le patrimoine de Saint Pierre dans le Latium semblent l'État le plus solidement organisé. Mais là, de la fusion mal faite entre la théorie monarchique, les idées féodales, l'esprit communal, et l'individualisme, est résultée une confusion de droits et de prétentions qui ruine toute autorité. Contre la noblesse rurale, imbue de ses droits, acharnée à la défense de ses châteaux dans la campagne et de ses tours dans Rome même; contre le peuple romain, qui a mis au Capitole le centre de sa vie municipale et qui voit dans la table de marbre de la *Lex regia* la première charte de ses libertés, le saint-siège a quelque peine à maintenir ses droits de justice et de finances. Le pouvoir papal semble exclure par sa nature même la tyrannie personnelle: mais l'individualisme trouve ici une forme spéciale, le népotisme. Les proches parents des papes, Girolamo Riario, Franceschetto Cybo, César Borgia tentent de détourner le pouvoir du Saint-Siège à leur profit, de séculariser le domaine de l'Église et d'y fonder leur tyrannie. Malgré ces désordres, la grande autorité morale que garde l'Église, grâce à ses richesses plutôt qu'à sa bonne renommée, maintient le pouvoir des papes et le rend même redoutable au dehors.

La domination étrangère continue à Naples. Une maison espagnole, la famille d'Aragon, exploite à son profit la théorie monarchique féodale établie par les princes normands, régularisée par Frédéric II et les rois angevins. Ces princes aragonais furent fort méprisables: ils joignaient à l'orgueil cruel de leur race tout le laisser-aller de mœurs de leur patrie d'adoption. Ils respectaient les plus napolitaines des libertés nécessaires, la liberté du *far-niente* et la liberté du cynisme. Par là même ils plaisaient, et ils n'eurent à lutter que contre les Siciliens toujours à demi insurgés, et contre les barons qui formaient parfois contre eux des com-

plots comme celui dont Porzio a raconté l'histoire. Mais cette monarchie, plutôt tolérée qu'établie, gouvernait avec les moyens des tyrans : elle n'avait pas de sérieuses attaches dans le pays, le moindre choc de l'extérieur devait l'emporter.

Tels sont, sommairement décrits, les principaux États de l'Italie *quattrocentista*. Si rapide soit-elle, cette peinture a peut-être suffi à indiquer comment l'individualisme avait su s'adapter aux diverses idées politiques que les époques antérieures avaient laissées en Italie et quels types d'États étaient résultés de la combinaison de ces formes anciennes et de cet esprit nouveau.

II. De ces États ainsi organisés quels furent les principes de relations extérieures et la politique internationale? Ils étaient ce qu'ils pouvaient être, étant donné la part de convenu et d'artificiel que j'ai dit qui se trouvait à la base de chaque État: ils étaient le contraire d'une application du droit naturel. Les intrigues, les ligues, les armements, les tentatives de corruption, les trahisons sont les procédés ordinaires des princes italiens entre eux et à l'égard de leur alliés d'outre-monts; les premiers, ils créent l'usage des ambassadeurs résidents et élèvent à la dignité de science diplomatique des fourberies qui semblent empruntées à leur *novelliere*. Les relations des ambassadeurs vénitiens sont des chefs-d'œuvre de psychologie et d'espionnage; les ambassadeurs de Florence ne leur cèdent en rien : c'est l'un d'eux qui pour ses *Legazioni* autant que pour ses théories a mérité que son nom devînt synonyme de diplomatie. Ludovic le More appelle Charles VIII en Italie, puis forme une ligue contre lui; puis, cette ligue formée, l'abandonne et traite avec Charles VIII. Pandolfo Malatesta prête des troupes à « son bon ami » Vidovero pour prendre une ville vassale de Venise, puis, sur l'ordre de Venise, il s'empare de « son bon ami » et le fait étrangler. Alexandre VI négocie simultanément avec Bajazet et avec Charles VIII au sujet de Djem : à l'un il promet de lui remettre ce prince, à l'autre de le tuer; il tient sa double promesse, en le livrant, mais empoisonné. Venise négocie à la fois avec Commynes et Ludovic Sforza pour s'allier avec Charles VIII ou contre lui. Une politique sans principes, tout entière d'expédients et de ruses, n'ayant pour but que l'intérêt personnel du prince, pour horizon que son intérêt immédiat, et, malgré toute la finesse d'esprit des princes et des diplomates, à cause de cette finesse peut-être, plus apte encore à prévoir les événements qu'à les prévenir; une politique internationale éminemment réaliste et violente, perfide et pra-

tique, telle est celle des États italiens de la Renaissance : ce sont d'avance nos contemporains.

III. Deux grands faits dominent ce conflit permanent d'intérêts individuels et expliquent toute la politique italienne : l'absence de patriotisme, conséquence de l'individualisme, et l'habitude et le désir des dominations étrangères, reste du moyen âge.

Quoi qu'on puisse dire là contre, à la fin du xve siècle, la nation italienne n'existe pas encore. Ce qui inspira Machiavel, ce qui inspirait Dante et Pétrarque dans leurs plaintes et leurs aspirations à l'unité, ce n'est pas l'avenir, c'est le passé ; ce n'est pas la théorie de l'Italie une, c'est celle de l'universelle Romania. Même pour une entreprise d'intérêt général telle que la résistance au Turc, les États italiens se refusent à une action commune. Il fallait que les Italiens eussent mangé ensemble le pain amer de la servitude pour que naquît chez eux le sentiment de la nation. Au xve siècle, les États se jalousent, se combattent et ne rêvent que leur destruction réciproque.

Si l'individualisme aboutit ainsi à l'absence de patriotisme, c'est la conscience que l'Italie avait de son histoire qui produit l'habitude des interventions extérieures, le goût de la domination ou du patronat de l'étranger. Ne remontons pas jusqu'aux fondations de Théodoric et des Lombards, aux campagnes de Charlemagne et d'Othon, au Romfahrt de Frédéric Barberousse et de Frédéric II. Le xve siècle avait vu Sigismond, Frédéric III, venir faire acte d'autorité impériale en Italie. Il avait vu Charles VI rêver peut-être pour le duc d'Anjou la création du royaume d'Adria ; Charles VII et Louis XI agir en vrais patrons des États italiens, recevoir l'hommage de vassalité des Génois, les assurances de fidélité des Vénitiens ; René d'Anjou tenter la conquête de Naples. Charles VIII avait rempli l'Italie d'épouvante, Maximilien lui-même avait guerroyé contre les Florentins. Il y avait des princes espagnols en Sicile et à Naples, des papes espagnols à Rome, des tyrans espagnols dans les Romagnes, des princes franco-grecs à Asti. Le contact de l'étranger était donc chose permanente et n'étonnait plus. C'était même une sorte de tradition que les grands États italiens fussent les clients des puissances européennes comme ils étaient eux-mêmes patrons des petites souverainetés. Les rois de Naples étaient les protégés naturels de l'Espagne ; il y avait d'étroites relations avec Ludovic Sforza et Maximilien ; les Florentins étaient les alliés ordinaires de la France. Seules, Venise et Rome suivaient une politique périlleuse d'équilibre envers l'Europe. Personne ne considérait l'appel à l'étranger comme une faute, ni

même comme une honte. — A la fin du xve siècle, il n'y a donc pas plus de politique extérieure italienne qu'il n'y a de nation italienne : il n'y a pas de principes politiques, il n'y a que des intérêts et que des diplomates.

Des États despotiques, dont la constitution repose sur de vieilles théories vivifiées par le génie de la Renaissance, des dominations instables qui laissent vivre au-dessous d'elles les libertés municipales et les ambitions particulières, des relations extérieures fondées sur l'égoïsme et la perfidie, — tout ce qui dans les traditions historiques d'une race comme dans le génie particulier d'un siècle peut s'opposer à l'établissement d'une vie nationale et à l'expansion extérieure d'un peuple, — voilà donc ce que nous présente la civilisation politique de l'Italie à la fin du xve siècle; disons, pour préciser mieux, après les deux actes qui avaient réuni pour peu de temps dans une action commune quelques-uns des États italiens, la ligue du 30 mars 1495 et la trêve du 5 mars 1497. La paix y régnait alors presque partout : l'empereur Maximilien avait renoncé au siège de Livourne; Alexandre VI avait traité avec les Orsini et les Vitelli; Trivulce n'avait pas réussi à prendre Gênes ; une conspiration de Pierre de Médicis contre Florence avait échoué, et le 23 mars 1497 la mort de Savonarole supprimait la dernière cause de trouble moral dans la péninsule. Quelques mois s'écouleront avant que Louis XII n'entre en scène. Il y a vraiment là un moment de repos dans la vie si mouvementée, si émouvante de cette fin de siècle, un de ces temps d'arrêt de l'histoire dont l'historien doit profiter pour analyser les éléments dramatiques de la pièce dont il aura ensuite à raconter les grandes scènes.

L.-G. PÉLISSIER.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

EN ESPAGNE

D'APRÈS DES DOCUMENTS OFFICIELS

De tous les pays d'Europe, l'Espagne est celui qui publie le moins de documents officiels. A des distances souvent très éloignées l'une de l'autre paraissent des ouvrages qui résument pour toute la période écoulée l'état économique et social de la nation. Le programme des matières traitées est si vaste que la manière de présenter les tableaux et les faits devient la chose la plus importante. A cet égard, le dernier volume paru ne laisse rien à désirer. Son auteur est M. le général Ibanez, l'éminent directeur de l'Institut géographique et statistique. La *Reseña geografica y estadistica de España* est une véritable encyclopédie de géographie et de statistique espagnoles. C'est avec son aide que nous avons pu présenter au lecteur les renseignements suivants.

I. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

§ 1er. *L'école.* — L'enseignement public en Espagne est donné dans les écoles primaires, les instituts, les collèges, les Universités, les écoles civiles spéciales. En 1850 on comptait déjà 13 334 écoles primaires publiques, 4 100 privées. En 1880 il y en a presque le double : 23 132 écoles publiques, 6 696 privées, au total 29 828. Ces écoles se subdivisent comme il suit :

347	écoles	maternelles,	468	écoles	maternelles,
8 163	—	de garçons,	1 592	—	de garçons,
6 671	—	de filles,	2 398	—	de filles,
7 151	—	mixtes,	805	—	mixtes,
890	—	d'adultes.	1 433	—	d'adultes.
Total : 23 132	écoles	publiques.	6 696	écoles	privées.

Elles sont réparties dans toute l'Espagne indifféremment, aussi le nombre des habitants pour chaque école varie-t-il dans des

limites assez larges. Alors que dans la province d'Alava on ne compte que 265 habitants par région scolaire, dans la province de Cadix on en compte 1 185. Ces deux nombres sont tous deux les extrêmes, la moyenne générale de l'Espagne ressortissant à 561 habitants par circonscription scolaire.

L'augmentation du nombre des écoles primaires, dans une aussi grande proportion, est le résultat de la loi du 9 septembre 1857 qui portait à 27 126 le nombre des écoles primaires de tout ordre devant exister en Espagne. Dans la période 1871-1880, 5 828 furent créées, 2 132 seulement se soutinrent.

Écoles publiques et privées à la charge de corporations religieuses et d'associations diverses au 30 octobre 1880.

Nombre d'écoles dans lesquelles on donne l'enseignement gratuit	680
Nombre d'écoles où les élèves payent pension	370
Maîtres de deux sexes : laïques	212
— — religieux	816
Maîtres auxiliaires des deux sexes : laïques	672
— — religieux	1 790
Nombre d'élèves au 30 octobre 1880	125 063
Elèves payants	29 673
Élèves gratuits	95 390

Sommes destinées à soutenir les écoles :

Provenant des fonds publics	119 203
Provenant des fondations pieuses	31 214
TOTAL	150 417

64 écoles seulement, toutes d'initiative privée, appartiennent à un culte autre que le culte catholique, 13 sont méthodistes, 18 évangéliques, 7 protestantes, 10 presbytériennes, 16 d'un culte inconnu. Considérées sous le rapport de l'enseignement, elles se subdivisent ainsi :

Écoles élémentaires complètes de garçons, au nombre de	28
— incomplètes de garçons	1
— complètes de filles	19
— incomplètes —	1
— des deux sexes	8
Écoles maternelles	2
Écoles d'adultes (hommes)	3
— (femmes)	2

Presque toutes ces écoles sont payantes, 14 d'entre elles se

soutiennent à l'aide de la rétribution payée par les élèves, 2 sont subventionnées par une société de Londres, 7 par des sociétés étrangères. Pour le reste on ignore d'où elles tirent les fonds qui les font vivre. Ces écoles instruisent 2 052 garçons et 1 344 filles; leur personnel enseignant, peu nombreux, se compose d'un seul maître ou d'une seule maîtresse pour chaque école. 42 maîtres auxiliaires portent à 106 le total des professeurs des deux sexes.

Il ne suffit pas de donner aux enfants l'instruction élémentaire; encore faut-il ne pas nuire à leur santé. Sous ce rapport, on doit dire que l'état des écoles espagnoles est fort peu satisfaisant. La nécessité se fait sentir d'acquérir des locaux qui réunissent les conditions de commodité et d'hygiène que doivent contenir ce genre d'édifices. Les écoles privées sont, pour le moins, aussi insalubres que les autres. En mettant à part les écoles en règle avec la prescription de la loi, on voit qu'il y a autant d'écoles insalubres que d'écoles n'ayant pas d'influence néfaste sur la santé des enfants qu'elles tiennent enfermés.

Sur 15 285 écoles publiques de garçons, 3 244 seulement sont dans de bonnes conditions; 4 236 sont dans de mauvaises.

Sur 6 696 écoles de filles, 1 799 sont mauvaises; sur 346 écoles maternelles, 110 seulement sont dans des conditions hygiéniques.

Dans les écoles privées, la proportion des locaux insalubres est plus considérable encore : 192 sur 390 écoles maternelles sont insalubres; 1 052 écoles seulement, sur 4 289, sont réputées bonnes.

D'après l'article 9 de la loi sur l'instruction publique, l'enfant qui reçoit l'enseignement gratuit a également droit aux livres. Mais, sous ce rapport encore, il y a des lacunes considérables.

Sur 15 562 écoles de garçons, enfants et adultes, 4 619 n'ont pas suffisamment de livres pour pouvoir en fournir à tous leurs élèves. Sur 7 066 écoles de filles, 1 878 sont dans les mêmes conditions.

§ 2. *Le maître.* — Le facteur principal de l'enseignement est le maître, il convient donc d'étudier l'état matériel et intellectuel du personnel enseignant. Une différence profonde existe entre les maîtres de l'enseignement public et les maîtres des écoles privées. Le niveau intellectuel des premiers est généralement plus élevé, leur instruction plus complète. Le décret-loi du 14 octobre 1868 avait donné à tout Espagnol le droit d'exercer l'enseignement primaire, mais le gouvernement a continué dans une certaine mesure à exiger un diplôme ou tout au moins un certificat de ses instituteurs publics.

On peut se faire une idée des garanties qu'offre le personnel enseignant de l'Espagne en voyant le nombre considérable de maîtres et d'auxiliaires qui ne possèdent pour tout titre que le certificat d'aptitude. Ces certificats s'obtiennent au moyen d'un examen subi devant les juntes locales ou devant les jurés du conseil des écoles normales. C'est dire qu'ils sont délivrés par des personnes qui n'entendent rien à l'enseignement.

Personnel enseignant.

PROFESSEURS.	ÉCOLES PUBLIQUES			ÉCOLES PRIVÉES		
	Maîtres et maîtresses.	Auxiliaires des 2 sexes.	TOTAL.	Maîtres et maîtresses.	Auxiliaires des 2 sexes.	TOTAL.
Ayant le diplôme normal. . . .	297	26	323	63	4	67
Ayant le diplôme supérieur. . .	3 277	192	3 469	1 129	124	1 253
Ayant le diplôme élémentaire. .	11 891	399	12 290	2 048	326	2 374
Ayant le certificat d'aptitude.	5 407	60	5 467	412	45	457
Sans diplôme ni certificat. . .	1 045	1 189	2 234	2 229	3 232	5 461
Inconnus. . . .	»	»	»	»	139	139
TOTAUX. . .	21 917	1 866	23 783	5 881	3 870	9 751

Ainsi, 7 695 individus tiennent une école sans même posséder le moindre certificat de grammaire. Cet état n'est pas, malheureusement, près de s'améliorer. La situation restera identique tant que les appointements des professeurs ne seront pas plus élevés, leur rémunération étant tout à fait insuffisante.

Personnel enseignant au 30 octobre 1880.

HOMMES.			FEMMES.			TOTAL GÉNÉRAL.
Laïques.	Congrég.	TOTAL.	Laïques.	Congrég.	TOTAL.	
ÉCOLES PUBLIQUES.						
15 864	259	16 123	7 175	485	7 660	23 783
ÉCOLES PRIVÉES.						
3 472	307	3 779	4 096	1 876	5 972	9 751
						33 534

En effet, sur 9 111 maîtres possédant le diplôme professionnel,

9	ont une indemnité annuelle	qui ne dépasse pas	125 francs.
238	—	qui varie entre	125 et 250 —
1 550	—	—	251 et 500 —
2 860	—	—	551 à 625 —
2 262	—	—	626 à 825 —
1 273	—	—	826-1 100 —
427	—	—	1 101-1 375 —
223	—	—	1 376-1 650 —
193	—	—	1 651-2 000 —
76 (dont 40 à Madrid)		de plus de	2 000 francs.

Sur 5 302 maîtres possédant le certificat d'aptitude,

1 082	ont une indemnité annuelle	qui ne dépasse pas	125 francs,
2 310	—	varie de	125 à 250 —
1 752	—	—	250 à 500 —
125	—	—	500 à 625 —
27	—	—	625 à 825 —
6	—	de plus de	825 francs.

Sur 878 maîtres ne possédant aucun titre ni certificat,

182	ont une indemnité annuelle	qui ne dépasse pas	125 francs,
279	—	varie de	125 à 250 —
297	—	—	250 à 500 —
66	—	—	500 à 625 —
39	—	—	625 à 825 —
15		de plus de	825 francs.

Il en résulte que sur 15 291 maîtres formant le total du personnel enseignant masculin des écoles publiques, 2 213 seulement ont plus de 825 francs d'appointements par an. Quant aux maîtresses, bien peu dépassent 500 francs. On comprend facilement que, même en Espagne, il soit bien difficile à la majeure partie du personnel de l'enseignement primaire de vivre avec leurs appointements. Aussi quelques-uns d'entre eux, 2 441, émargent-ils au budget sur d'autres chapitres et pour d'autre fonctions.

§ 3. *L'élève.* — Des trois facteurs de l'enseignement un seul reste à étudier : l'élève. En Espagne, sur 100 garçons inscrits sur les registres matricules de l'école, 74 seulement suivent les cours. Sur 100 filles, 72 seulement sont dans le même cas.

Le tableau suivant donne l'état des inscrits et des élèves dans les écoles publiques et privées, au 30 octobre 1880.

	MATERNELLES.	GARÇONS.	FILLES.	MIXTES.	ADULTES.	DOMINICALES.	TOTAL.
			ÉCOLES PUBLIQUES.				
Inscrits . . .	51 013	572 098	480 637	300 381	37 603	845	1 442 577
Assistant aux cours . . .	38 173	419 920	339 679	205 703	25 598	620	1 029 693
			ÉCOLES PRIVÉES.				
Inscrits . . .	22 052	88 290	123 751	32 127	40 509	20 150	326 879
Assistant aux cours . . .	18 501	76 135	101 407	23 305	31 235	14 978	265 561

Inscrits : Écoles publiques	1 442 577
— **Écoles privées**	326 879
TOTAL GÉNÉRAL	1 769 456
Assistant aux cours : Écoles publiques	1 029 693
— **Écoles privées**	265 561
TOTAL GÉNÉRAL	1 295 254

Il y a donc une différence de 474 202 entre le nombre des inscrits et le nombre de ceux qui suivent régulièrement les cours de l'école. Cette différence n'est pas la seule à calculer. En effet, tous les enfants en âge d'aller à l'école ne sont pas tous inscrits sur les registres matricules d'une école. De ce côté encore, il y a forcément des omissions ou des erreurs volontaires; omissions et erreurs qui peuvent être facilement calculées. Le dernier recensement de l'Espagne remonte à 1877, mais on peut obtenir, à l'aide du mouvement de la population et de son accroissement, la population en âge d'école au 30 octobre 1880.

AGES.	GARÇONS en âge d'école.	FILLES en âge d'école.	GARÇONS inscrits.	FILLES inscrites.
De 4 à 6 ans	381 743	374 583	196 312	172 188
— 6 à 9 —	529 570	517 704	462 728	352 491
— 9 à 14 —	829 156	803 301	340 043	245 694
TOTAL. . . .	1 740 469	1 695 588	999 083	770 373
	3 436 057		1 769 456	

Ainsi sur 3 436 057 enfants de 4 à 14 ans, 1 769 456 seulement sont inscrits à un école, 1 295 254 en suivent les cours.

Le rapport du nombre des enfants en âge d'école au nombre des enfants inscrits est de 57,40 p. 100 pour les garçons.
45,43 p. 100 — filles.
51,50 p. 100 en moyenne.

Si on compare au nombre des enfants qui suivent les cours, on voit qu'il n'y a guère en Espagne que 3 enfants sur 8 qui profitent de l'enseignement primaire.

La loi sur l'instruction obligatoire a cependant eu des effets remarquables. On constate aux deux recensements de 1860 et 1877 une différence dans le nombre des illettrés, différence en faveur du dernier recensement. Sur 100 habitants, 20 seulement savaient lire et écrire en 1860, en 1877 on en trouve 25.

L'enseignement de l'État est, on peut le dire, gratuit. Sur les 1 769 436 élèves inscrits dans les écoles publiques et privées, on en compte 1 210 049 qui le sont gratuitement; il n'y a donc que 559 407 élèves qui payent une rétribution scolaire, or toutes les écoles privées, à l'exception de quelques congrégations religieuses, sont payantes.

§ 4. *Le budget.* — Les charges de l'enseignement primaire sont supportées par les communes, les provinces et l'État.

Pendant l'année économique 1879-80, les charges inscrites au budget communal étaient de 21 040 562 francs se répartissant comme il suit :

Personnel (solde des maîtres et auxiliaires des deux sexes).

Écoles maternelles	473 812
— de garçons	7 300 462
— de filles	3 964 884
— mixtes	1 747 307
— adultes et dominicales	209 338
Indemnité convenue entre le maître et le Conseil municipal	1 583 930
TOTAL	15 579 733 francs.

Matériel. — Construction, conservation et entretien des édifices destinés à l'école et aux habitations des maîtres 2 313 448

Matériel de l'enseignement pour les écoles et autres frais	3 313 238
Frais des juntes locales et prix aux élèves	134 143
TOTAL	5 760 829 francs.

Pendant la même année, les charges relatives à l'enseignement primaire inscrites au budget provincial se montaient à 1 760 882 francs, savoir : 1 428 819 francs de frais de personnel et 332 063 francs de frais matériels se répartissant comme il suit.

	Personnel. fr.	Matériel. fr.
Junte provinciale de l'instruction publique. .	169 520	28 315
Inspection de l'enseignement primaire. . .	123 376	80 515
École normale de maîtres.	428 444	94 338
— de maîtresses.	135 764	51 323
Écoles de garçons dans les établissements de bienfaisance provinciaux.	143 523	68 479
Écoles de filles dans les établissements de bienfaisance provinciaux.	6 867	9 093
Augmentation graduelle de traitement aux maîtres et maîtresses des écoles publiques de la province.	421 325	»
TOTAL.	1 428 819	332 063
	1 760 882	

Enfin depuis 10 ans, 4 628 947 francs ont été employés en dépenses extraordinaires de personnel et de matériel. L'État a contribué à ces dépenses pour 66 457 francs de 1870 à 1875 et pour 369 926 francs de 1875 à 1880. Les impôts communaux et provinciaux ont fourni le reste, moins toutefois 319 661 francs qui ont été le produit de donations et de souscriptions particulières.

Actuellement le capital des donations particulières destinées à soutenir l'enseignement primaire est de 14 843 426 fr. 96, du moins nominalement, car la réduction de la rente l'a réduit de 619 653 fr. 59. La rente annuelle qui devrait être de 387 225 fr. 19 se trouve donc diminuée d'autant. 303 371 fr. 55 sont employés annuellement à couvrir une partie des frais de personnel, 30 054 fr. 48 à couvrir ceux de matériel. 53 799 fr. 16 centimes ont disparu.

En terminant, rappelons que l'Espagne possède des bibliothèques populaires, que 678 de ces établissements, contenant 104 909 ouvrages formant 114 075 volumes ont été ouvertes de 1869 à 1880 ; que le gouvernement a même essayé d'instruire les condamnés, par l'introduction de bibliothèques dans les établissements pénitenciers. 9 130 volumes sont actuellement (1880) livrés aux détenus et concourent ainsi à leur donner l'instruction et peut-être l'honnêteté.

II. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

§ 1. *L'école.* — L'enseignement secondaire est donné dans les instituts et les collèges particuliers assimilés. La loi a rendu obligatoire l'établissement dans chaque province d'un institut; aucune ne s'est fait tirer l'oreille, plusieurs au contraire ont tenu à en posséder deux, ce qui explique que pour 45 provinces il y a 61 instituts. Quant au nombre des collèges il n'a de limites que celui des élèves; il est donc plus fort. 356 collèges portent au nombre total de 417 le nombre des établissements d'enseignement secondaire.

Tous les instituts donnent à l'élève l'instruction nécessaire pour conquérir le grade de bachelier; quelques-uns, peu nombreux, ajoutent à leur programme des cours préparatoires au commerce et à l'industrie. Le besoin se fait sentir pour l'Espagne, si elle veut se mettre au niveau intellectuel des autres pays de l'Europe, d'augmenter le nombre de ses instituts, de donner un essor vigoureux à l'enseignement technique, de créer partout des écoles d'arts et métiers. De cette façon, un grand nombre de jeunes gens qui ne se destinent pas aux carrières universitaires trouveraient un enseignement secondaire pratique qui leur permettrait de se lancer dans l'agriculture, le commerce, les arts et l'industrie, toutes choses qui sont la véritable force des nations.

§ 2. *Le maître et l'élève.* — Le nombre total des maîtres de l'enseignement secondaire est de 2 649; — 888 professent dans les instituts, 1 761 dans les collèges privés. Les professeurs des instituts se divisent en plusieurs classes :

1° Les auxiliaires titulaires au nombre de 248
2° Les titulaires *numerarios* — 516
3° — *supernumerarios* — 124

Quant aux élèves, leur nombre en 1878-79 était de 42 200.

12 734 suivaient les cours des instituts
14 290 — collèges
4 476 recevaient chez eux l'enseignement secondaire,

enfin 8 562 jeunes gens suivaient dans les séminaires les cours d'humanités et de philosophie.

Ces chiffres présentent une sérieuse augmentation sur ceux de l'année scolaire 1867-68. La loi qui a rendu obligatoire l'enseignement primaire a eu pour résultat d'élever le niveau général des études.

En 1878-79, 69 325 examens ordinaires et extraordinaires de l'enseignement secondaire ont été subis par les élèves. 9 247 ont

été jugés insuffisants, 30 317 passables, 13 150 bons, 9 184 remarquables et 7 427 supérieurs. 659 prix et 396 mentions honorables ont été décernés, enfin 3 057 candidats ont obtenu le diplôme de bachelier.

§ 3. *Le budget.* — L'enseignement secondaire public est soutenu par les fonds de la province et de la commune où est établi l'institut, à l'exception toutefois des instituts du cardinal Cisneros et de Saint-Isidore à Madrid, qui sont à la charge de l'État.

Les frais du personnel se montent à la somme de.	2 158 432 fr.
— de matériel —	304 186 »
Soit au total.	2 462 618 fr.
Les recettes se composent des inscriptions..	621 234 fr.
Des droits d'examen et de diplôme du baccalauréat.	143 937 fr.
Des rentes et autres fonds propres à chaque établissement.	314 815 fr.
Soit en tout.	1 079 986 fr.

Il y a donc un déficit de 1 382 632 francs. Ce déficit est général pour toutes les provinces. Six établissements seulement voient leur compte annuel se solder par un bénéfice qui varie entre 120 francs et 68 418 francs (institut de Murcie).

III. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

L'enseignement supérieur se donne dans les Universités et les écoles civiles spéciales.

Toutes les Universités ont une Faculté de droit; toutes excepté Oviedo une Faculté de médecine; Madrid, Barcelone, Grenade et Santiago ont une école de pharmacie; Madrid, Barcelone et Salamanque une Faculté des sciences, Madrid, Barcelone, Grenade, Salamanque, Séville et Saragosse une Faculté de philosophie et de lettres.

Les Écoles civiles spéciales sont :

1° *L'École des ponts et chaussées.* — D'après la loi sur l'instruction publique du 9 septembre 1857 l'enseignement des ingénieurs des chaussées, canaux et ports se donne à Madrid dans une école spéciale. Au sortir de l'école les élèves prennent rang pour prendre les places vacantes dans le corps des ingénieurs des chaussées. Cette école est régie par le règlement du 24 octobre 1870 modifié relativement à l'admission des candidats par le décret royal du 25 mai 1877.

L'enseignement est réparti en 5 années, dont une préparatoire.

Année préparatoire. — Calcul intégral, mécanique rationnelle, physique, chimie, dessin topographique et d'ornement.

Première année. — Mécanique appliquée, minéralogie et géologie, matériaux de construction, stéréotomie, travaux graphiques et dessin.

Deuxième année. — Machines, topographie et géodésie, constructions en général, hydraulique, travaux graphiques et dessin.

Troisième année. — Applications de l'hydraulique, architecture, fondations, ponts et chaussées, carrières, dessin, rédaction de projets.

Quatrième année. — Chemins de fer, ports et travaux maritimes, économie politique, droit administratif, dessin, rédaction de projets.

2° *L'École des mines.* — Le corps des ingénieurs des mines créé le 14 juillet 1777 se recrutait à l'école spéciale des mines de mercure d'Almaden. On y enseignait la minéralogie, la géognosie, le travail des mines et la géométrie souterraine. Par décret royal du 23 avril 1835, l'école fut transférée à Madrid, mais on continua à Almaden l'enseignement pratique des mines. Les décrets de 1870 et 1877 relatifs à l'école des ponts et chaussées lui sont également applicables.

L'enseignement, divisé en 4 années et une année préparatoire, comprend aujourd'hui les matières suivantes :

Année préparatoire. — Calcul infinitésimal, mécanique rationnelle, géométrie descriptive, travaux graphiques.

Première année. — Stéréotomie, topographie et géodésie, chimie appliquée à l'industrie minérale, dessin et travaux graphiques.

Deuxième année. — Chimie analytique, dosimétrie, mécanique appliquée, minéralogie, dessins de machines et travaux pratiques.

Troisième année. — Paléontologie, géologie, constructions en général, métallurgie générale et préparation mécanique des mines, dessin de modèles et rédaction de projets.

Quatrième année. — Métallurgie spéciale, travail des mines, droit administratif et économie minérale, dessin de plans de mines et cartes géologiques, rédaction de projets.

3° *Les Écoles de contremaîtres des mines.* — Il y a en Espagne plusieurs autres écoles placées sous la surveillance directe du directeur de l'École spéciale des ingénieurs des mines. L'École d'Almaden fondée en 1841 (23 février), l'École de Mières (Asturies) fondée le 14 novembre 1845 à Gijon et transférée le 12 dé-

cembre 1853 à Mières, enfin l'École des conducteurs de mines et mécaniciens fondée en 1886 à Carthagène.

Les cours y durent trois années et portent à Almaden sur le programme suivant :

Première année. — Mathématiques, minéralogie, pratique de forage.

Deuxième année. — Travail des mines, dessin linéaire, pratique de fortification et de mines.

Troisième année. — Dessin linéaire. Levé de plans de mines et de fortifications.

Pour les autres écoles le programme roule sur les matières suivantes :

Première année. — Arithmétique, algèbre, géométrie, trigonométrie et dessin linéaire.

Deuxième année. — Mécanique et constructions, physique, chimie et minéralogie, dessin linéaire.

Troisième année. — Métallurgie et préparation mécanique, géologie et travail des mines, hygiène, dessin.

4° *L'École spéciale des forêts.* — Un décret royal du 1er mai 1835 et un décret de la régence du 18 mai 1843 ont créé l'École des ingénieurs des forêts qu'un troisième acte du gouvernement du 18 novembre 1846 a transférée à Villaviciosa de Odon. Cette École est aujourd'hui, depuis le 25 octobre 1869, installée à l'Escurial. Les deux règlements de 1870 et 1877 applicables aux Écoles des ponts et chaussées et des mines lui ont été étendus.

Le programme des cours comprend les matières suivantes :

Topographie, géodésie, xylométrie, mécanique appliquée, chimie appliquée, minéralogie appliquée, botanique appliquée, zoologie appliquée, géologie appliquée, contructions forestières, sylviculture, météorologie et climatologie, agencement des forêts, industrie forestière, économie politique, éléments de droit administratif, dessin d'application. Depuis 1880, en dehors de ces matières on étudie, pour la création d'un cours préparatoire, la géométrie descriptive, le calcul infinitésimal, la mécanique rationnelle et la chimie générale.

5° *L'École supérieure d'architecture.* — Cette école était annexée autrefois à l'Académie de San Fernando. Elle en fut séparée en 1844 lors de la création des Écoles spéciales de peinture, de sculpture et d'architecture. L'enseignement de l'architecture se divise en deux sections : la section préparatoire et la section spéciale. L'art 2 du décret du 24 octobre 1868 détermine les programmes de la première que tout Espagnol doit connaître pour

embrasser la profession d'architecte. Quant à la section spéciale, l'ordre de ses études est réglé par le règlement de l'École du 30 novembre 1864 modifiant, sur certains points, l'art 37 de la loi d'instruction publique du 9 septembre 1857 et le programme du 20 septembre 1858. Le programme actuel porte sur les matières suivantes :

Premier degré. Dessin de figure, linéaire, et lavis.

Deuxième degré. Copie de fleurs.

Troisième degré. Détails d'architecture, modelage, perspective, dessin, histoire de l'architecture, résistance des matériaux, stéréotomie, connaissance des matériaux.

Premier cours de projets. — Théorie de l'architecture, hydraulique et ses applications, construction architecturale.

Deuxième cours de projets. — Technologie, étude des édifices, machines et moteurs.

Troisième cours de projets. — Ventilation et chauffage, architecture légale, topographie et notions de géodésie.

6° *Ecole spéciale d'ingénieurs industriels.* — L'enseignement supérieur de l'industrie est donnée en Espagne dans l'Institut royal industriel de Madrid et dans les écoles supérieures de Barcelone, Gijon, Séville et Vergara.

Les cours durent quatre années.

Première année. — Mécanique industrielle, stéréotomie et travaux graphiques, physique industrielle (1er cours), dessin de projets.

Deuxième année. — Constructions industrielles, construction de machines (1er cours) physique industrielle (2e cours), analyse chimique, travaux pratiques de laboratoire, dessin de projets.

Troisième année. — Construction de machines (2e cours), technologie, chimie inorganique, travaux pratiques, dessin de projets.

Quatrième année. — Économie politique, chimie organique, teinture et céramique, travaux pratiques, dessin de projets.

7° *École supérieure de diplomatique.* — Cette école fut créée par décret royal du 7 octobre 1856 dans le but de former des chefs et officiers des archives du royaume. La loi sur l'instruction publique du 9 septembre 1857 l'a comprise dans l'enseignement supérieur. Son règlement date du 31 mai 1860 mais il a été modifié depuis par les décrets du 21 novembre 1868 et du 19 juin 1885.

Elle est établie à l'Université centrale.

L'enseignement est réparti en trois années de la manière suivante :

Première année. — Paléographie générale et critique; diplo-

matique et mise en ordre des archives, grammaire historique comparée des langues romanes, géographie antique et du moyen âge principalement de l'Espagne.

Deuxième année. — Histoire des institutions de l'Espagne au moyen âge, histoire littéraire, archéologie et agencement des musées, exercices pratiques de classification, cataloguage et agencement des musées et des archives.

Troisième année. — Bibliographie et agencement de bibliothèques, histoire des institutions de l'Espagne dans les temps modernes, histoire des belles-lettres, numismatique et épigraphie, exercices pratiques de classification, cataloguage et agencement de bibliothèque.

8° *École spéciale de peinture, de sculpture, et de gravure.* — Les études de peinture et de sculpture reçoivent une très grande extension à l'École supérieure de Madrid. D'autres écoles sont établies à Barcelone, Séville, Valence, Valladolid, Saragosse, Cadix, la Coruña, Oviedo, Murcie, Grenade, Cordoue, Malaga, Alava, Salamanque, Ségovie et Tolède.

C'est le règlement du 5 mai 1871 qui régit l'École de Madrid. Les écoles provinciales ont un règlement unique daté du 31 octobre 1849. La loi du 9 septembre 1857, loin d'y apporter des modifications, n'a fait que consacrer l'état de choses établi.

On y enseigne la théorie et l'histoire des belles-lettres, la perspective, la peinture anatomique, le dessin d'après l'antique, le dessin d'après nature, le paysage, le coloris et la composition, le dessin et le modelage d'après l'antique et d'après nature, la gravure sous toutes ses formes.

9° *École nationale de musique et de déclamation.* — La musique était autrefois enseignée au Conservatoire de musique et de déclamation. Cet établissement fut réformé par décret du 17 juin 1868 et, le 15 décembre de la même année, on créa une École nationale de musique réglementée par décret du 22 décembre. Depuis le 28 août 1874, cette École a pris le nom d'École de musique et de déclamation, à la suite de l'introduction de deux cours de déclamation. On y enseigne le solfège, le chant, les divers instruments à cordes et à vent, l'harmonie, la composition musicale, la déclamation lyrique et dramatique, le français et l'italien.

10° *École de commerce et d'arts et métiers.* — Cette école a pour but de vulgariser la science et ses applications, de donner une instruction convenable au simple artisan, de former des travailleurs entendus, des maîtres d'atelier, des contremaîtres de fabrique, des mécaniciens et des conducteurs, et, en somme, de

propager les connaissances indispensables au développement de l'industrie espagnole.

Il existe une École provinciale d'arts et métiers annexée à l'École des ingénieurs industriels à Barcelone. Elle donne l'enseignement propre à former des conducteurs et des chefs de chantiers.

L'École des arts et métiers de Madrid, d'abord annexée au Conservatoire du même nom en a été séparée par un décret du 5 novembre 1886. Elle constitue, sous le nom d'École centrale des arts et métiers, un établissement indépendant divisé en plusieurs sections.

Le même décret a créé des Écoles de district qui ont été établies à Alcoy, Almeria, Bejar, Gijon, Logroño, Santiago, Villeneuve et Geltru.

Cette École comprend deux catégories d'auditeurs : les candidats au professorat commercial et les simples artisans. Les premiers étudient l'histoire du commerce, le droit international, des notions de physique et de chimie, ils apprennent à connaître les produits commerciaux. Les seconds ont des cours oraux de géométrie, d'algèbre et d'arithmétique, de trigonométrie, de mécanique industrielle, de physique expérimentale, de chimie organique et inorganique, de français et d'anglais; des cours pratiques de travaux graphiques, dessin géométrique et d'ornement, modelage.

11° *Écoles vétérinaires.* — C'est la loi du 9 septembre 1857 qui a créé le titre de vétérinaire en Espagne et érigé cette profession en carrière surveillée par le gouvernement.

Les Écoles vétérinaires ont pour objet de donner les connaissances nécessaires pour pouvoir donner fructueusement des soins aux animaux domestiques. Elles sont régies par un décret du 2 juillet 1871. Situées à Cordoba, Leon, Madrid (l'École de Madrid date de 1792), Santiago et Saragosse, elles dépendent du recteur de l'Université et relèvent par conséquent de la direction générale de l'instruction publique.

Les études sont divisées en 5 groupes.

1° Physique, chimie et histoire naturelle, anatomie générale et descriptive, nomenclature des régions externes, exercices de dissection.

2° Physiologie et exercices de vivisection, hygiène, mécanique animale.

3° Pathologie générale et spéciale, clinique médicale, pharmacologie, art de formuler, thérapeutique et médecine légale.

4° Opérations, obstétrique, procédés de ferrage, clinique chi-

rurgicale, reconnaissance des animaux, pratique de ferrage.

5° Agriculture, zootechnie, droit vétérinaire et commercial. Police sanitaire.

Il nous reste enfin à mentionner une dernière École de création récente.

12° *L'Institut agronomique d'Alphonse XII.* — Pour obéir aux prescriptions du décret du 2 novembre 1869, on devait établir des écoles d'agriculture dont la députation provinciale et le conseil municipal supporteraient les frais. Depuis 1855 une École de ce genre à la charge de l'État existait à Aranjuez. Le 21 janvier 1869 elle fut transférée à la Floride, enfin le 8 mai 1884 elle prit le nom d'Institut agronomique d'Alphonse XII. Cet établissement est encore aujourd'hui régi par le décret précité et le règlement du 6 septembre de la même année qui a séparé le service de l'enseignement de celui de l'exploitation et a créé la charge de délégué royal, chef suprême de l'établissement. Les élèves sont divisés en deux catégories : les ingénieurs agricoles qui suivent des cours pendant quatre années :

Première année. — Mécanique agricole, agronomie et climatologie, analyse chimique appliquée et chimie biologique.

Deuxième année. — Herbiculture et jardinage, zootechnie, constructions et hydraulique, arboriculture et sylviculture.

Troisième année. — Législation rurale, pathologie végétale, économie rurale et industrie rurale.

Quatrième année. — Formation de projets, travaux pratiques de culture et de topographie, excursions agronomiques;

Et les experts agricoles dont les études ne durent que trois années :

Première année. — Notions d'agronomie, montage et conduite de machines, topographie, travaux pratiques et dessin.

Deuxième année. — Cultures spéciales, soins à donner aux troupeaux, travaux pratiques et dessin, arts agricoles.

Troisième année. — Notions d'économie rurale, comptabilité agricole, travaux pratiques et dessin.

§ 2. *Le maître et l'élève.* — Dans l'enseignement universitaire nous rencontrons trois classes de professeurs. Les professeurs en titre, les surnuméraires et les auxiliaires. Les dix Universités espagnoles comprennent à elles toutes 658 professeurs, 162 auxiliaires, 81 surnuméraires et 415 en titre. Le nombre des élèves était pour 1878-79 de 16 874, soit 1 360 de plus que l'année précédente. Le nombre des inscriptions a été de 54 618; savoir 402 honoraires, 52 391 ordinaires, 1 825 extraordinaires. A la fin de l'année ce

nombre était encore accru. Il y a eu en effet 1 796 inscriptions transférées d'une Faculté à une autre, mais en revanche 1 754 s'annulent par suite de réciprocité. Le total général des inscriptions atteint donc 54 660. Sur 40 065 examens subis devant les Facultés, 7 019 ont été jugés insuffisants, soit 17,5 p. 100; 17 890, soit 44,5 p. 100 passables; 6 969 (17 p. 100) bons, 4 733 (12 p. 100) très bons, 3 454 parfaits (8,62 p. 100). L'Université où se trouve la plus forte proportion d'examens insuffisants est l'Université de Barcelone, 20,28 p. 100; la Faculté de pharmacie de cette Université atteint le chiffre de 28,90 p. 100. Au contraire, l'Université où la proportion est la plus faible est celle de Séville (10,77 p. 100), et dans cette Université, la Faculté de philosophie et lettres qui ne compte que 7,41 refusés pour 100 candidats.

Les moyennes extrêmes de notes supérieures sont:

Séville (philosophie et lettres) 18,52 p. 100 de parfaits.
Valladolid (sciences) 0,76 p. 100 —

454 candidats ont obtenu des prix, 90 des mentions honorables.

C'est l'Université de Salamanque qui sous ce rapport arrive en tête avec 25 prix (1,85 p. 100) et 12 mentions honorables (0,89 p. 100).

Ce sont généralement les cours de médecine qui ont le plus d'auditeurs. Sur les 16 874 étudiants inscrits dont j'ai parlé plus haut, on compte:

6 817 étudiants en médecine, 6 409 en droit, 2 169 en pharmacie, 881 en sciences, 598 en philosophie et lettres.

Le nombre des diplômes conférés s'est élevé pour 1878-79 à 2 257; la majeure partie d'entre eux, 2 008 sont des diplômes de licence. Bien peu d'étudiants poussent leurs études jusqu'au doctorat; la plus forte proportion se rencontre chez les étudiants ès sciences (11 sur 29).

	Licenciés.	Docteurs.
Philosophie et lettres	47	11
Droit	820	79
Sciences	29	11
Médecine	829	136
Pharmacie	283	12

L'Espagne, le tableau précédent le montre, produit annuellement 820 licenciés en droit. Il suffit de comparer ce chiffre à celui de la population pour se rendre immédiatement compte de l'énorme proportion qu'il met en évidence. Pendant la même année, chez nous les Facultés de droit ont expédié 1 049 diplômes de licence, mais la population de la France est double de celle de l'Espagne. On arrive par le calcul à trouver que chez nos voisins

il y a en moyenne chaque année 1 licencié par 20 283 habitants. Cette situation est bien grosse de dangers.

Les Écoles civiles spéciales ne présentent pas le même inconvénient; chacun suit ses cours, tout en gardant le rang qu'il a obtenu au concours ou aux examens qui le suivent. Un très petit nombre d'élèves terminent chaque année leurs études. Beaucoup sont éliminés avant d'avoir atteint le terme final.

Il y a concours, et personne ne saurait nier la supériorité des candidats choisis d'après ce mode de recrutement.

Année scolaire (1883-84).

ÉCOLES	PROFESSEURS.	ÉLÈVES.	ÉLÈVES AYANT TERMINÉ leurs études.
École des chaussées et canaux	14	106	7
École des mines. .	12	78	5
École des conducteurs des mines de Almaden	4	11	24 sur 33 l'année précédente.
École des conducteurs de mines et mécaniciens (Mières)	4	93	8 conducteurs, 1 sous-conducteur.
École des forêts.	10	77	4
École d'architecture.	14	148	7
École des ingénieurs industriels..	14	281	14 ingénieurs chimistes. 31 ingénieurs mécaniciens.
École de diplomatique.	7	154	15
École de peinture et sculpture	11	749	237
École nationale de musique.. . . .	66	2 190	345
École de commerce et d'arts et métiers..	25	5 945	1 764 (élèves examinés à la fin des études.
Écoles vétérinaires..	9 à Cordoba, Léon et Saragosse. 10 à Madrid. 6 à Santiago.	1 238	243
Institut agronomique d'Alphonse XII.	12 professeurs. 6 suppléants.	55 ingénieurs. 140 experts.	1 ingénieur. 14 experts.

§ 3. *Le budget.* — C'est le budget de l'État qui soutient les établissements universitaires et les écoles civiles spéciales. C'est le Trésor qui perçoit les droits d'inscription, d'examen et de diplôme. Trois Facultés seulement font exception à cette règle. Ce sont : la Faculté des sciences et la Faculté de médecine de Salamanque, la Faculté de médecine de Séville. Ces trois écoles sont respectivement subventionnées par la junte et la députation provinciale.

Les frais des Universités sont bien plus considérables que leurs recettes. 8 sur 10 sont en déficit ; Madrid et Barcelone seuls ont des bénéfices chaque année.

Les frais de personnel pour l'année scolaire 1878-79 s'élevaient pour toute l'Espagne à la somme de.	2 210 584 fr.
Les frais de matériel à.	391 829 »
Au total de.	2 602 413 »

que coûte l'enseignement supérieur Universitaire.

Les recettes se composaient du produit des droits d'inscription (849 640 fr.) et du produit des droits d'examen et de diplôme (1 636 538 fr.), soit un total de recettes de 2 486 228 francs. Le déficit n'est donc que de 116 145 francs. D'ailleurs 200 000 francs en moyenne sont employés chaque année en achat de matériel scientifique, en bourses, livres et prix divers aux élèves. Cette somme est prise sur les droits universitaires.

Tel est en résumé l'état de l'instruction publique dans la péninsule ibérique. Nous rappellerons en terminant qu'il existe dans les colonies deux Universités. La Havane, créée au siècle dernier, comprend les Facultés de philosophie et lettres, des sciences, de pharmacie, de médecine, de droit et des cours pour la préparation au notariat. Du recteur de cette Université dépendent 16 instituts d'enseignement secondaire établis dans la capitale de chacune des provinces de l'île et en outre une École professionnelle et une école de peinture, de sculpture et de dessin qui ont leur siège à la Havane.

Un décret du 25 avril 1882 a autorisé l'ouverture à Porto-Rico d'un institut d'enseignement secondaire. Une école professionnelle copiée sur celle de la Havane y fonctionne également ; ces deux établissements sont soutenus par le budget général de l'île.

Enfin Manille possède une Université à la charge de l'ordre religieux de Saint-Domingue et placée sous le protectorat du gouverneur général des Philippines, en vertu d'un décret du 29 octo-

bre 1875. Les cours qui y sont professés correspondent à ceux des Facultés de droit, de théologie, de médecine, pharmacie, avec la pratique de notariat.

Les collèges de San José et de Saint-Jean de Latran, l'Athénée municipal, l'Académie nautique, l'École de dessin et de peinture, l'École de comptabilité et de langues indigènes dépendent de l'Université de Manille.

Maurice HARBULOT.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

La réforme de l'enseignement secondaire. — La Commission chargée d'étudier les réformes à introduire dans l'enseignement secondaire, va terminer ses travaux commencés en novembre 1888, qui ont duré pendant toute l'année.

Elle a pour président M. Jules Simon, pour vice-présidents MM. Fernet et Lavisse.

Elle est subdivisée en 5 sous-commissions : des méthodes (sciences), des méthodes (lettres), de la discipline, du régime et de l'hygiène, de l'enseignement des filles.

Le travail a été très actif et très suivi.

Des rapports ont été rédigés par chacune des sous-commissions. Ceux de la discipline (présenté par M. Marion) et du régime (présenté par M. Manœuvrier) sont déjà imprimés ; les autres sont en préparation. Ils ne seront pas livrés à la publicité avant l'examen de la Commission.

C'est au mois d'octobre que les rapports seront soumis à la Commission : les réformes qu'elle proposera seront présentées au Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa session du mois de décembre.

Des modifications proposées, les plus importantes seront celles qui concernent le régime et la discipline ; les rapports concluent à des changements considérables. Ce sera l'œuvre de la Commission et du Conseil d'examiner dans quelle mesure ces changements peuvent se concilier avec les conditions matérielles des établissements et les usages de la société française.

Pour les études, la Commission a adopté pour principe de chercher moins à modifier les programmes qu'à arrêter les principes généraux d'une méthode. Elle ne se préoccupait pas de fixer le détail des matières à enseigner et des procédés à appliquer ; il s'agit seulement de déterminer une sorte de *minimum* en recherchant les conditions communes à tous les enseignements et le but de chaque enseignement en particulier. Il a été convenu qu'on considérerait les matières à enseigner comme des moyens d'aider au développement de l'intelligence.

La Commission rédigera une sorte de *Traité des études* qui sera proposé au corps enseignant ; proposé seulement, car la Commission admet, elle conseille même la diversité et l'initiative ; elle désire que les professeurs fassent œuvre personnelle dans la direction de leur enseignement. Elle veut seulement donner un guide à la moyenne des professeurs de lycées et de collèges ; elle ne prétend pas imposer des règles à ceux qui s'élèveraient assez au-dessus de la moyenne pour n'avoir pas besoin de conseils.

La Commission n'avait pas à s'occuper de la réforme du baccalauréat ; mais dans le cours de ses travaux, elle a rencontré cette institution au bout de toutes les avenues de l'enseignement et constaté que le baccalauréat pèse lourdement sur toutes les études et rend difficiles toutes les réformes. Elle conclura sans doute qu'il doit être fortement amendé.

Conseil général des Facultés. — Le Conseil général a, dans sa séance du mois d'avril, reçu communication de l'invitation à assister aux fêtes de l'inauguration du monument de Giordano Bruno à Rome. Il a décidé de répondre, conformément aux précédents, que ses membres et tous les hauts fonctionnaires de l'Instruction publique sont retenus à Paris cette année par les devoirs d'hospitalité envers les visiteurs de l'Exposition universelle.

Il a reçu le rapport de M. Beudant, professeur de droit, sur l'interprétation à donner au décret du 30 juillet 1883 en ce qui concerne la juridiction du Conseil. Le rapport conclut que la compétence du Conseil quant aux faits commis *dans l'intérieur* des Facultés s'étend à tous les faits répréhensibles de toute nature dont un étudiant se rend coupable. Le Conseil académique est incompétent, et la juridiction du Conseil, plus intime et plus paternelle, assure une répression à la fois plus douce et plus exacte.

Le Conseil a eu à examiner l'affaire d'un étudiant coupable de vol de livres.

Dans sa séance du 27 mai le Conseil a reçu avis que l'introduction au *Chartularium* de l'Université de Paris est imprimée.

Il a fixé les congés de la Pentecôte.

Le Président invite les doyens à dresser le tableau général des enseignements pour l'année 1889-90.

Il annonce que l'inauguration de la Sorbonne est fixée au 5 août; la cérémonie aura lieu le même jour et dans la même salle que l'ouverture du Congrès de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. C'est le moment où les professeurs étrangers et les étudiants de province seront présents à Paris.

Le Conseil reçoit communication du règlement rédigé par la Faculté de droit sur l'assiduité des étudiants « pour combattre énergiquement la poussée des mauvais élèves sur la Faculté de Paris ». Tout étudiant devra signer sur un registre en décembre, février et avril, à des jours déterminés par la Faculté, et annoncés aux étudiants par affiche.

Le Conseil, à la suite d'une longue délibération, émet l'avis qu'il y a lieu de demander que le droit d'inscription ne puisse être acquitté que par versement trimestriel.

L'étudiant coupable de vol de livres a été exclu pour six mois du droit d'inscription et d'examen.

Dans la séance du 22 juin, le Conseil a reçu communication de deux dépêches du ministre relatives au baccalauréat.

La première est une réponse aux observations présentées par le Conseil sur l'époque tardive de la session de baccalauréat de novembre et sur les inconvénients qui en résultent pour les études dans les Facultés comme dans les lycées ; les élèves reçus bacheliers à la session de novembre ne peuvent prendre part aux cours et aux exercices pratiques des Facultés qu'à un moment où ils sont déjà commencés, et les élèves refusés qui rentrent dans les lycées ou collèges perdent près de deux mois de

l'année scolaire. Le ministre répond que « le seul remède à un état de choses évidemment nuisible aux bonnes études serait d'avancer dans une assez forte proportion la date de l'ouverture de la session d'examens; or une enquête récente a montré que les Facultés sont absolument opposées à cette solution ». Au cours de la discussion, le doyen de la Faculté des lettres fait observer que la Faculté fait passer des examens jusqu'au 20 août et ouvre la 3e session au 20 octobre, elle ne peut faire davantage. Le doyen de la Faculté de médecine regrette que les étudiants reçus en novembre arrivent si tard à la Faculté que les travaux pratiques ne puissent être entièrement organisés avant janvier, mais il reconnaît que les Facultés des lettres et des sciences sont surchargées d'examens. Le recteur clôt la discussion en déclarant que le trouble causé par le retard est bien plus grand dans l'enseignement secondaire où le 1er trimestre devrait être le plus fécond; c'est un argument de plus en faveur de la réforme du baccalauréat.

La seconde dépêche se rapporte au vœu émis par le Conseil que les candidats refusés au baccalauréat dans une Faculté soient obligés de se présenter de nouveau dans la même Faculté. La Faculté des lettres s'est émue du nombre toujours croissant de candidats qui viennent de tous les points de la France s'inscrire à la Sorbonne. Le ministre répond que les candidats usent du droit que leur confère la loi du 15 mars 1850; cette loi est encore applicable aux deux parties du baccalauréat scindé. Le président, en communiquant cette réponse, a ajouté que le Comité consultatif de l'enseignement secondaire a rejeté les interprétations qui enlevaient aux candidats le droit de se présenter pour chaque session dans la Faculté de leur choix.

Le président annonce que les invitations ont été faites pour l'inauguration de la Sorbonne; trois discours seront prononcés: ceux du recteur, du ministre et d'un représentant des Facultés (probablement M. Hermitte, professeur de mathématiques).

Le Conseil a reçu communication du budget commun pour l'exercice de 1888.

Faculté des lettres. — L'Assemblée de la Faculté dans sa première séance de juillet a examiné les demandes en autorisation de cours libres. Elle a émis un avis favorable sur 5 demandes, 4 de ces cours sont la continuation des cours faits en 1888-89 : ce sont ceux de MM. Bertin sur la *Société française d'après la littérature*, Mispoulet sur les *Institutions romaines*, Rochemonteix sur l'*Histoire ancienne des peuples de l'Orient*, Seignobos sur l'*Histoire générale des XVIIe et XVIIIe siècles* et sur les *Institutions de l'Europe et l'Amérique contemporaines*. — Le cinquième cours (nouveau) sera fait par M. Cahun, bibliothécaire à la Bibliothèque Mazarine, sur la *Géographie de l'Asie centrale*.

LYON

Faculté de droit. — Le doyen a présenté le rapport sur la question du dédoublement des études de licence en études juridiques et études administratives qui avait été posée aux Facultés de droit par le ministre. Le doyen se prononce en faveur de la réforme.

Le président de la chambre des notaires, M. Letord, a émis le vœu que la Faculté organisât une école de notariat en combinant les trois enseignements du notariat et enregistrement, procédure et droit civil. Il n'existe

jusqu'ici à Lyon qu'un cours de notariat. On pourrait s'inspirer de l'exemple des Universités de Turin et de Gênes où l'enseignement du notariat forme un cours de deux années; mais en allégeant le programme et en plaçant les cours au moment où ils peuvent être suivis par les élèves, c'est-à-dire le soir.

Médecine. — A la nouvelle École de santé militaire, quatre professeurs de la Faculté des lettres ont été désignés pour faire les conférences de littérature, histoire et allemand.

Les *Archives d'anthropologie criminelle et des sciences pénales* ont publié dans leur troisième année 1888 un volume de 700 pages.

Le 21 juin, M. Bailly, maître de conférences de langue et littérature allemandes à la Faculté des lettres de Lille, a soutenu ses thèses de doctorat devant la Faculté des lettres de Lyon. La thèse latine avait pour titre : « *Quid ad renovandas apud Germanos litteras criticæ Gottschedii cum Helvetiis disputationes momenti habuerint.* » La thèse française était une *Étude sur la vie et les œuvres de Klopstock*. M. Grucker, professeur de littérature étrangère à la Faculté des lettres de Nancy, et M. Bossert, inspecteur général des langues vivantes, étaient venus siéger à côté de M. Firmery, professeur de littérature étrangère.

M. Bailly a été jugé digne d'obtenir le grade de docteur.

La *Revue des patois* a changé de titre, elle s'appelle *Revue de philologie française et provençale ;* elle continue à être dirigée par M. Clédat.

Société des amis de l'Université lyonnaise. — La Société a déjà recruté un très grand nombre de membres souscripteurs et trente membres fondateurs qui ont versé chacun un minimum de 500 francs. Il résulte des renseignements qui nous sont fournis par le trésorier que les sommes versées par ces fondateurs s'élèvent à 21 000 francs et que les intérêts de ce capital joint aux cotisations annuelles des sociétaires constituent déjà à la Société un revenu annuel de 4 000 francs.

La Société vient de faire paraître le 2e fascicule de la deuxième année du *Bulletin* des travaux de l'Université.

Ce bulletin se divise en deux parties :

La première partie est une revue des travaux de l'Université, les notices sont rédigées par les auteurs des travaux, suivant le système que nous avons exposé à l'époque de la fondation, et rangées sous les titres suivants : Enseignement, Philosophie, Linguistique, Archéologie, Epigraphie, Histoire, Droit romain, Droit civil, Droit commercial, Droit administratif, Météorologie, Astronomie, Physique, Chimie, Géologie, Botanique, Embryologie, Physiologie, Anatomie, Médecine.

De la deuxième partie, la *Chronique*, nous extrayons les renseignements suivants : Pendant le précédent semestre, M. Lafaye a fait deux conférences municipales sur des questions d'archéologie romaine de nature à intéresser les auditeurs lyonnais : l'une avait pour sujet les *Tables claudiennes* retrouvées à Lyon, l'autre les travaux sur la topographie de Lyon romain, d'après les travaux d'un érudit lyonnais, M. Allmer.

La *Société d'économie politique* de Lyon a dans ses deux premières séances entendu deux conférences, l'une de son président M. Aynard sur les faits économiques de l'année 1887, l'autre de M. Frédéric Passy sur la liberté industrielle et la répartition de la richesse. Puis, elle a étudié les projets des canaux dérivés du Rhône. Elle s'est ensuite fait faire plusieurs conférences sur des questions spéciales : M. Houssay, maître de

conférences à la Faculté des sciences, de retour d'une exploration scientifique en Perse, a parlé des *ressources économiques de la Perse* et montré qu'en l'état de ce pays, la France n'a aucun profit à engager avec lui des relations de commerce. M. Pila a exposé l'*organisation du Tonkin* et étudié son *avenir commercial*, il considère le Tonkin comme un débouché avantageux aux capitaux et à l'activité de la France. M. Coint-Bavarot a parlé du projet d'*Union douanière méditerranéenne*.

M. Vignon a parlé du *rôle et de la valeur du haut enseignement de la chimie industrielle*. M. Vincey, professeur d'agriculture, a traité la question de la *culture du blé en France*. Une séance a été consacrée à discuter le *renouvellement du traité de commerce entre la France et l'Italie*. Un rapport a été présenté par M. Isaac sur les *salaires* et le *salariat*, un autre par M. Sauret sur le concours ouvert par la Société et dont le sujet était les *Sociétés coopératives*.

Suivent deux notices sur les publications faites depuis son origine par la *Société littéraire, historique et archéologique de Lyon* et sur les travaux de la *Société botanique*. La Société botanique a fait en 1888 des excursions dans les parties mal connues du massif de la Grande-Chartreuse, dans la région de Donzère et Viviers.

La commission de réorganisation de la bibliothèque de la ville a chargé son rapporteur M. Bourgeois de présenter un rapport sur l'état de la Bibliothèque et les réformes à faire. Le rapport examine l'installation, l'état et la disposition des livres, le personnel et l'organisation des services. L'installation est très défectueuse, la salle de lecture mal placée et trop étroite pour être surveillée, le cabinet des manuscrits est privé d'air et de jour, la réserve est trop à l'étroit; le 3e étage est « indigne de la bibliothèque, des livres qui s'y trouvent et de la ville », les volumes sont exposés à tous les accidents, surtout à l'humidité. Les gens de service sont habitués à considérer comme une ascension une recherche à ce 3e étage; l'administration a pris le parti d'y reléguer les livres rarement demandés, c'est-à-dire les livres les plus rares et qu'il serait le plus difficile de remplacer, par exemple la collection des actes de l'Assemblée du clergé. Il n'existe aucun inventaire complet des livres; depuis 1828 il n'a été fait aucun récolement complet, on ignore les ouvrages qui ont été détruits pour former la Bibliothèque du Palais des Arts, ceux qui ont été détruits par l'incendie et ceux qui ont été échangés par l'administration. L'inventaire où sont inscrits les livres à mesure des entrées n'existe que depuis quelques années, et ne porte pas sur le fonds antérieur. On estime le nombre total à 125 000, mais ce n'est qu'une approximation. Les numéros de cet inventaire provisoire ne pouvaient être reproduit sur les livres, il est donc « impossible de constater l'identité des livres, et leur présence dans les rayons ». La ville ne pourrait même pas établir ses droits sur certains ouvrages.

Les brochures réunies en recueils ne sont pas marquées du timbre. Le catalogue alphabétique est rempli de surcharges, les numéros ne correspondent pas toujours à ceux des volumes et sont donnés d'après plusieurs systèmes de classification, les étiquettes sont souvent tombées des volumes qu'il n'est plus possible de classer.

La commission propose de remplacer la salle du dépôt au 3e étage en aménageant un local qui pourrait contenir 60 000 volumes : de prendre une plus grande salle de lecture, d'affecter la salle actuelle aux manu-

scrits et d'agrandir une autre salle pour servir de réserve. Elle demande que tous les volumes soient estampillés à l'intérieur, qu'il soit fait un inventaire, un numérotage, un catalogue alphabétique par fiches, un catalogue méthodique également par fiches. Elle propose de réorganiser le personnel, en nommant, au-dessous du conservateur, deux conservateurs adjoints chargés l'un du service des livres, l'autre des inventaires, catalogues, périodiques et reliure; un employé, un surveillant, deux distributeurs, un garçon et un garde : le service serait soumis à des règles fixes.

La commission estime les dépenses d'installation à 145 000 francs, la dépense pour les opérations de bibliothèque à 55 000 francs et l'accroissement du personnel à un fonctionnaire et deux garçons. A ce prix la ville éviterait les dangers de détérioration et de destruction d'une bibliothèque de 200 000 volumes dont beaucoup ont une grande valeur vénale.

La chronique se termine par des notices sur les Universités étrangères voisines, Genève, Berne, Bâle, Gênes, avec lesquelles Lyon tient à entretenir des relations.

RENNES

Droit. — Pas de changement dans le personnel. La Faculté se compose de treize professeurs ou agrégés; tous, sauf un, ont à la fois un enseignement de licence et un enseignement de doctorat.

Le nombre des étudiants est de 284, dont 180 ont à la fois pris des inscriptions et subi des examens. Le chiffre des inscriptions a baissé (889 au lieu de 972). C'est un phénomène commun à toutes les Facultés de droit; il est attribué un peu au rétablissement du droit d'inscription mais surtout à l'autorisation accordée récemment de prendre à la fois les quatre inscriptions de l'année. Les étudiants vont à Paris prendre leurs inscriptions, reviennent dans leurs familles jusqu'au moment de l'examen, « sans avoir, dit le doyen, l'embarras de solliciter une dispense de résidence qui est du reste souvent refusée ». Les conférences ne sont suivies que par intermittence, environ 10 étudiants de chaque année.

La Faculté demande que l'économie politique soit mise en 1re année, le droit criminel en 2e, le droit constitutionnel en 3e, le droit international en 4e. Elle demande le retour à l'ancien régime en matière d'inscriptions; mais le Conseil général des Facultés ne s'est pas associé à ce vœu. Le rapporteur, tout en approuvant que des mesures soient prises pour assurer l'assiduité aux cours de la Faculté de Paris et enlever aux étudiants de la région de Rennes la possibilité de faire leur droit sans mettre les pieds à la Faculté, fait remarquer cependant que Paris exerce naturellement une attraction à laquelle on ne pourrait résister que par des réformes radicales.

Examens. — 545 épreuves, 380 admis.

La Faculté a fait 55 licenciés et 3 docteurs.

La proportion d'admis est la même à peu près qu'à l'ordinaire; mais la Faculté se plaint du grand nombre d'épreuves très médiocres; elle continue à demander deux épreuves écrites éliminatoires, dont une porterait sur le code civil.

Sciences. — Les plans des nouveaux bâtiments de la Faculté sont adoptés, les constructions doivent être prêtes en 1891. La somme de 1 million sera fournie, 500 000 francs par l'État, 400 000 par la ville, 100 000 par le département d'Ille-et-Vilaine.

Le personnel comprend 7 professeurs, 2 maîtres de conférences. M. Massieu a été remplacé par M. Wallerand, agrégé de l'enseignement secondaire dont les thèses de doctorat sont déposées en Sorbonne. M. Guichard, maître de conférences de mathématiques, nommé à Clermont, a été remplacé par M. Flamme, astronome de l'observatoire de Bordeaux. M. François, maître de conférences de zoologie, chargé d'aller à Taïti étudier les coraux, est remplacé par M. Joubin, préparateur de zoologie à la Sorbonne.

La Faculté a eu 30 étudiants ainsi répartis :

Mathémat. 13. — Sc. phys. 13. — Sc. naturelles 4.

Boursiers, 9. — Étudiants, 8. — Préparateurs, 4. — Maîtres auxiliaires, 4. — Répétiteurs, 5.

La Faculté avait en outre 15 correspondants (mathém., 4, sc. phys., 6, sc. natur. 5). Le nombre des étudiants de cette catégorie reste chaque année sensiblement le même parce que, invités par l'administration à s'inscrire, ils ne peuvent guère s'en dispenser. Beaucoup s'inscrivent, mais ne traitent aucun des sujets qui leur sont adressés. Parmi les correspondants, 2 se préparent à l'agrégation de mathématiques, 5 à l'agrégation d'enseignement spécial.

Chaque professeur fait par semaine 2 leçons et 1 conférence. L'enseignement comprend par semaine 15 leçons, 11 conférences, 6 séances de travaux pratiques. Outre les étudiants, les cours réunissent des auditeurs dont le nombre varie de 36 à 40 en chimie, 6 à 10 en physique, 10 à 15 en zoologie, 15 à 20 en botanique, 4 à 6 en géologie, 1 à 3 en mathématiques.

La Faculté demande une chaire d'astronomie, le dédoublement de la zoologie en 2 chaires, anotomie et physiologie comparées, zoologie générale.

Examens. — Licence 26 candidats (mathém. 14, sc. ph. 10, sc. nat. 2).
— 14 admis — 6 — 6 — 2

Baccalauréat complet, 376 candidats, admis 151.
— restreint, 92 — — 36.

« Les échecs aux examens de licence ont été plus nombreux que d'habitude », le doyen craint « que l'inauguration du cercle des étudiants n'ait pas été sans influence sur ces regrettables résultats ».

Pour le baccalauréat, la Faculté remarque que la proportion des admissibles est assez différente suivant les départements : de 57 p. 100 en Maine-et Loire et 52 p. 100 en Finistère à 33 dans la Loire-Inférieure et 30 dans la Mayenne. La proportion était inverse l'année précédente; 66 p. 100 en Mayenne, 28 en Maine-et-Loire.

La Faculté voudrait voir le baccalauréat restreint remplacé par un baccalauréat ès sciences physiques et naturelles, avec un programme défini. Les programmes n'ayant pas été réimprimés se trouvent difficilement et les candidats ne sont plus renseignés sur ce qu'ils doivent savoir.

Lettres. — Le personnel comprend 8 professeurs ou chargés de cours, 2 maîtres de conférences, 1 chargé de conférences. M. Robiou admis à la retraite est remplacé par M. Loth. M. Rebelliau, bibliothécaire à l'École normale, a été nommé maître de conférences de littérature grecque et française.

Des conférences pratiques de grec, latin et histoire ont été établies au lycée de Rennes, elles sont ouvertes aussi aux étudiants de la Faculté.

L'enseignement se compose de 8 cours publics et 24 conférences. Voici la liste des cours publics faits en 1888 et en 1889 :

Philosophie. — *Logique, métaphysique et morale des stoïciens;* 1889, *Condillac et son école.*

Littérature latine. — *Propriété et Agriculture à Rome;* 1889, *La famille romaine.*

Littérature française. — *Les premières œuvres de Racine;* 1889, *Racine de* 1659 *à* 1673.

Littérature allemande. — *Le drame moderne en Allemagne;* 1889, Suite du même sujet.

Histoire moderne. — *Administration municipale en Bretagne au* XVIII*e siècle;* 1889, *État de la Bretagne au* XVIII*e siècle.*

Littérature grecque. — 1889, *Histoire de la littérature grecque.*

Littérature celtique. — *Le verbe en cornique;* 1889, *Grammaire du breton moderne.*

La Faculté a 40 étudiants et 46 correspondants. Les étudiants se répartissent ainsi :

Candidats à la licence, lettres 20, philosophie 7, histoire 7.
— certificat d'aptitude allemand 4, anglais 2.

Parmi les correspondants 9 se préparent à l'agrégation.

La Faculté demande la création d'une chaire de celtique.

Examens. — Licence, 50 candidats, philos. 7, livres 39, histoire 4.
— 22 admis, — 2 — 19 — 1

La Faculté signale une connaissance insuffisante de la littérature française du XVI*e* et du XIX*e* siècle, une ignorance surprenante des littératures étrangères, une certaine pauvreté dans l'explication latine. Les notes sont bonnes en grammaire, métrique, thème grec, faibles pour les dissertations latines et françaises; « les dissertations latines sont rarement brillantes ». 2 candidats ont demandé à être interrogés sur la langue et la littérature celtiques.

Baccalauréat 1*re* partie, 1 040 candidats, admis 416
— 2*e* partie 740 — — 356

Les moyennes sont inférieures à celles de l'année passée; mais la proportion des admis s'est élevée pour les départements bretons, ce qui semble indiquer que l'abaissement est dû aux candidats étrangers à l'Académie.

École de plein exercice de médecine et de pharmacie de Nantes. — L'École a délivré 647 inscriptions (doctorat 337, officiat 75, pharmacie 1*re* cl. 35, pharm. 2*e* cl. 200). Ce chiffre dépasse de 82 celui de l'année précédente.

La clinique médicale a reçu 363 hommes et 250 femmes, la clinique chirurgicale 246 hommes et 193 femmes. Il a été fait 121 grandes opérations et 241 accouchements. La clinique ophthalmologique a reçu 2 000 malades.

La *Société anatomique* de Nantes, formée de professeurs, de médecins des hôpitaux, de tous les internes et préparateurs et de quelques médecins militaires, a tenu deux séances par mois et a examiné 236 pièces pathologiques ; les procès-verbaux ont été publiés dans la *Gazette médicale de Nantes.* Il a été publié aussi un *Bulletin des travaux de la Société.*

Le Conseil municipal a accordé 3 000 francs pour les musées et la bibliothèque.

Examens. — Doctorat : 1er examen, 36 candidats, 28 admis. — 2e examen, 13 candidats, 10 admis. Physiologie, 10 candidats, 9 admis.

Les professeurs, venus de Paris pour faire passer l'examen, ont adressé des éloges au directeur de l'École et le président du jury de première année, M. Gauthier, dans son rapport, a montré combien l'École de Nantes était avantageusement organisée pour les élèves.

L'École a reçu 28 officiers de santé, 17 pharmaciens de 2e classe, 37 sages-femmes, 1 herboriste.

École de médecine et de pharmacie de Rennes. — L'École a délivré 376 inscriptions (doctorat, 139; officiat, 108; pharmacien 1re classe, 22; 2e classe, 107).

Examens. — Doctorat : 1er examen, 15 candidats, 11 admis.
Officiat : — 12 — 4 —

École préparatoire de médecine et de pharmacie d'Angers. — L'École a eu 79 étudiants (44 médecine, 35 pharmacie) au lieu de 66 en 1887 et 49 en 1885. Elle attend avec impatience sa réorganisation, votée par le Conseil municipal en 1887; les plans ont été approuvés et le Conseil a accepté la création d'une clinique obstétricale et gynécologique. Le personnel est au complet, et le nombre des étudiants exige un prompt agrandissement.

Examens. — L'École a reçu 4 officiers de santé, 14 sages-femmes, 7 pharmaciens 2e classe, 2 herboristes.

BERNE

Université. — Le personnel comprend en théologie 7 professeurs en droit 11, en médecine 19, en philosophie 36. L'Université a 503 étudiants, dont 46 femmes. Elle a reçu 8 docteurs en droit, 13 en médecine, 9 en philosophie.

GÊNES

Université. — L'Université a 632 étudiants (droit 219, médecine 322, sciences 63, lettres 28).

Elle a reçu 52 docteurs en droit, 43 en médecine, 6 en sciences.

ZURICH

Université. — L'Union de l'enseignement supérieur de Zurich dispose d'un revenu de 2866 francs.

VIENNE

Étudiants catholiques. — Le Congrès catholique a demandé la création d'Universités catholiques. La Commission des associations d'étudiants catholiques a fait adopter les résolutions suivantes : 1° fonder des congrégations de Marie dans les établissements d'enseignement secondaire; 2° rétablir le service académique les dimanches et jours de fêtes; 3° fonder des corporations d'étudiants catholiques, et, à défaut de *Corps*, des sociétés de lecture dirigées par de bons catholiques; 4° établir des liens étroits entre toutes les associations catholiques.

Dans la réunion amicale (*Commers*) des associations catholiques d'étudiants tenue sous la présidence du professeur Massen, on a porté le premier toast au Pape, le deuxième seulement à l'Empereur.

BERLIN

Étudiants. — Les autorités municipales ont constaté qu'un nombre croissant d'étudiants de la Faculté de philosophie, après avoir passé avec succès l'examen de fin d'études et attendu quelque temps une place dans l'enseignement secondaire, se résignent à demander des postes d'instituteur.

TUBINGUE

Université. — Le Landtag de Wurtemberg a voté 440 000 marks pour la clinique d'aliénation mentale : la dépense totale s'élèvera à 940 000 marks.

ERLANGEN

Université. — Le nouveau bâtiment de cours (*Collegienhaus*) qui vient d'être inauguré a été commencé le 1er juillet 1886, et terminé en 1888, il a coûté 430 000 marks. Sa superficie est de 1 500 mètres carrés. Il porte au milieu de la façade une inscription en lettres dorées : *Veritati, Humanitati, Virtuti*, 1889; l'entrée est ornée d'un buste du prince régent de Bavière.

Le rez-de-chaussée comprend le vestibule, le logement du concierge, 1 auditoire pour 100 étudiants, 1 séminaire archéologique, 1 salle de collections artistiques, 6 salles de séminaire, l'institut mathématique et la salle de dessin.

Au 1er étage sont la salle du Sénat ornée de caissons en plâtre imitant le bois, les salles des Facultés et les parloirs, à l'est une salle pour 21 étudiants, une salle pour 42, 2 salles de 70 chacune, 1 salle de séminaire; à l'ouest, 1 salle de 42 étudiants, 1 de 21 et l'*Aula* de 240 mètres carrés d'une hauteur de 2 étages.

Au 2e étage une salle de lecture, un parloir, 1 salle de 200 étudiants, 1 de 130, 2 de 21, 1 de 42.

Le chauffage, d'après décision du Sénat académique et du ministère, se fait par des poêles (l'architecte avait proposé un calorifère central); l'éclairage se fait au gaz.

L'inauguration a été précédée, la veille, d'une promenade aux flambeaux, 600 étudiants sont allés devant la maison du Prorecteur puis ont poussé le triple *hoch* en l'honneur du *Rector magnificentissimus* le prince régent, et sont venus sur la place du Marché chanter le *Gaudeamus* et jeter leurs torches.

La cérémonie a consisté en une promenade à travers la ville et une séance d'ouverture dans l'Aula. Le pasteur de l'Université a fait un sermon en prenant pour texte la devise du nouveau bâtiment; la Société musicale a chanté un *Lied*, puis le recteur a raconté l'histoire de l'Université et remercié le gouvernement. Le ministre a répondu par les félicitations du prince. La fête s'est terminée par un chant et une promenade dans les bâtiments.

De 2 à 6, a eu lieu un grand banquet auquel ont pris part les professeurs, les invités, les représentants de la ville et de la garnison et un délégué de chaque association d'étudiants. Le soir la ville a donné une réception, à laquelle ont pris part les corporations d'étudiants. Après le toast au prince régent on a chanté l'hymne royal de Bavière, puis on a

bu à la santé du ministre, à la jeunesse universitaire d'Erlangen, à la concorde entre étudiants, à la ville.

DORPAT

Université. — Le gouvernement russe travaille à *russifier* l'Université. Il a fait un pas décisif dans cette voie en ordonnant la transformation de la Faculté de droit sur les bases suivantes.

Une des deux chaires de droit national baltique (celui qui est appliqué dans la région) est remplacée par une chaire de droit civil russe et de procédure civile; il ne reste plus qu'une chaire de droit baltique.

La chaire de droit russe est transformée en chaire d'histoire du droit russe.

La chaire de droit public et international est restreinte au droit public.

On crée une chaire nouvelle de droit administratif.

La chaire d'économie politique est transférée de la Faculté de philosophie à la Faculté de droit et unie à la chaire de statistique.

On fera des leçons sur l'encyclopédie et la philosophie du droit, sur le droit ecclésiastique, financier et commercial; elles seront faites par 5 docents nouveaux.

Le ministre est autorisé, en nommant professeurs des hommes de langue russe ou qui s'engagent à enseigner en russe, à leur donner un traitement pareil à celui des professeurs des Universités russes, c'est-à-dire 3 000 roubles s'ils sont ordinaires, 2 000 s'ils sont extraordinaires. Les anciens professeurs qui enseigneront en russe dans les chaires déjà existantes pourront recevoir un supplément de traitement de 600 ou de 300 roubles. Les 5 privat-docents nouveaux et le privat-docent ancien recevront une indemnité pareille à celle des privat-docents des Universités russes.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

SOCIÉTÉS SAVANTES

A l'occasion de l'assemblée générale annuelle des Sociétés savantes qui a eu lieu, le 15 juin courant, à la Sorbonne, M. A. Fallières, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, a prononcé le discours suivant :

MESSIEURS,

L'an dernier, en présidant à la clôture de vos travaux, mon honorable prédécesseur terminait son discours par l'éloge applaudi d'un savant illustre, d'un écrivain rare entre tous, auquel il apportait une des plus hautes distinctions que l'État réserve à ceux qui honorent le pays. Il m'est particulièrement doux de commencer mon discours par où mon ami M. Lockroy finissait le sien, et d'apporter à M. Renan le témoignage renouvelé de notre sympathie pour sa personne, de notre admiration pour son talent, mélange unique d'érudition et de finesse, de sens critique et d'imagination, de philosophie et de poésie. Est-ce à l'érudit, au philosophe, au poète que doit aller, de préférence, mon hommage? Souffrez qu'il s'adresse surtout, cette fois, au plus charmant des causeurs.

En vous écoutant, cher maître, les provinciaux découvraient des raisons nouvelles d'aimer la province. Les Parisiens regrettaient presque d'être de Paris. De tout temps ceux que la vie des cités emporte dans son tourbillon ont soupiré après le doux loisir et la paix de la campagne. Mais le repos a, lui aussi, sa lassitude, et il arrive un moment où l'on regrette la fièvre de la ville. Si, par un malheur dont Paris ne se consolerait pas, vous fixiez votre séjour définitif aux environs de Tréguier, êtes-vous bien sûr que vous n'auriez jamais la nostalgie du Collège de France? En homme habile que vous êtes, vous vous gardez bien de soutenir une thèse absolue : vous n'opposez point la province à Paris; vous les conciliez; vous les complétez, en quelque sorte, l'une par l'autre. Vous savez que ce que la province élabore, Paris excelle à le mettre en valeur. Paris, d'ailleurs, ne demande à personne le sacrifice de son originalité native. On peut, vous le savez, rester un grand Celte en devenant un Parisien accompli. On peut être un merveilleux artiste et refléter pourtant en son âme l'infini de l'Océan au bord duquel on a grandi.

Si la province avait perdu ses titres, vous les auriez retrouvés. En tout cas, vous les avez rajeunis.

Voyez combien sont nombreuses ces sociétés savantes, qui de tous les points du territoire nous envoient le tribut de leur labeur. La vie intellectuelle est partout. Partout aussi, pour seconder cet heureux développement de forces qui pourraient s'ignorer, nous avons multiplié les bibliothèques, les laboratoires, les chaires nouvelles, tous les instruments de

travail, toutes les sources de science. Nous avons largement semé et déjà la moisson s'annonce pleine de promesses.

Mais ce que nous attendons de l'avenir ne saurait nous faire oublier ce que nous donne le présent. J'ai eu le grand honneur de me rencontrer une autre fois avec vous, Messieurs. Je vous retrouve aujourd'hui aussi vivants, aussi passionnément épris de la vérité, plus chargés de conquêtes qu'en 1884.

Vous fouillez le sol, vous explorez les ruines, vous examinez minutieusement nos dépôts scientifiques. Rien n'échappe à votre patiente perspicacité, et vos recherches n'éclairent pas seulement tous les jours davantage le passé de notre pays : elles aident à reconstituer l'histoire générale. De leur côté, vos collègues des sociétés des beaux-arts dressent l'inventaire complet des richesses artistiques de notre pays, veillent à la conservation des chefs-d'œuvre nationaux, préservent de l'oubli la mémoire des artistes de nos anciennes provinces, préparent, en un mot, les éléments d'une histoire définitive de l'art français. L'édifice immense auquel chacun apporte sa pierre se dresse aujourd'hui sur des assises désormais indestructibles. Le sol de la France n'offre plus à certains d'entre vous un champ qui suffise à leur active curiosité. C'est de vos sociétés que partent le plus souvent ces hardis voyageurs qui marchent sur les pas de nos armées et qui, à l'ombre de notre drapeau, vont demander leurs secrets à des civilisations disparues. C'est vous qui avez donné à la France plusieurs de ces missionnaires de la science qui, dans des régions jusque-là impénétrées, ont renouvelé, par la seule force de leur ascendant moral et de leur indomptable énergie, les exploits des grands explorateurs du xve et du xvie siècle.

M. Savorgnan de Brazza fait la conquête pacifique du Congo.

La Tunisie livre lentement l'histoire de son passé à des chercheurs tels que MM. Cagnat, Salomon Reinach, Saladin, Babelon, Hamy, Teisserenc de Bort; à des savants infatigables, comme MM. Cosson et de La Blanchère. Longtemps encore, nous l'espérons, nous pourrons admirer sur l'ancienne terre de Carthage cette fraternité touchante de nos érudits et de nos soldats, tous également désintéressés, tous également dévoués, à des titres divers, à la gloire de la patrie.

Pendant que, à l'autre bout de l'Afrique, MM. Grandidier et Cattat prennent, au nom de la science, possession de Madagascar, et que le lieutenant Caron montre notre drapeau à Tombouctou; en Égypte, la mission archéologique du Caire maintient le bon renom de la France sur une terre que nos savants sont habitués depuis longtemps à ne pas regarder comme une terre étrangère.

En Asie, MM. Bonvalot et Capus explorent le Pamir; MM. Deflers et l'abbé Delavay étudient la flore de l'Yémen et du Yunnam; MM. Néis, Pavie, Aymonier, Delaporte, Fournereau déchirent, l'un après l'autre, les voiles qui nous cachent la civilisation, jusqu'à présent mystérieuse, de l'extrême Orient.

Qui ne connaît les admirables découvertes de MM. de Sarzec et Dieulafoy? Pour ne parler que des découvertes plus récentes de celui-ci, qui ne sait quelles richesses il a exhumées du tumulus de Suze, quelles lumières nouvelles il nous a données sur l'art iranien, sur le rôle important qu'y joue la décoration émaillée, sur toute cette plastique de la Perse dont le musée du Louvre possède, seul, grâce à lui et à ses nobles com-

pagnons, les plus remarquables échantillons? Et, comme nous sommes Français, il ne nous déplaît pas que ces recherches aient été animées par le vaillant sourire d'une femme française.

Ai-je besoin d'ailleurs d'insister sur des résultats dont chacun peut constater la grandeur en parcourant à l'Exposition, soit le palais des Arts libéraux, soit le palais des Beaux-Arts? Quels témoignages plus éclatants de notre vitalité intellectuelle dans tous les domaines de l'art et de la science!

Mais que l'orgueil légitime des progrès accomplis ne nous rende pas injustes pour ceux qui les ont préparés : qu'il soit inséparable de la reconnaissance que nous devons à nos morts; en leur apportant, chaque année, le tribut de nos hommages, nous ne faisons que payer une dette.

Le plus illustre d'entre eux, M. Chevreul, avait survécu à son œuvre, et, au cours de sa vie plus que séculaire, il était entré paisiblement dans l'immortalité. Ce grand vieillard, attardé à la fin de notre siècle, fortune singulière! n'avait pas vu disparaître sa popularité. Était-ce simplement l'effet d'une longévité prolongée au delà des bornes les plus reculées de la vie? Il y avait là, sans doute, de quoi expliquer la curiosité, imposer le respect, mais non perpétuer la renommée. La vérité, c'est qu'à la majesté du vieillard s'ajoutait celle du savant, de l'inventeur, du créateur. Bien peu, parmi ceux qui l'admiraient de confiance, avaient des données précises sur les découvertes auxquelles il avait attaché son nom. On savait cependant qu'il avait fait naître une des principales industries de notre temps et déterminé un mouvement commercial dont les anciens déjà disparus avaient été les témoins. Dans le monde de la science, on n'oubliera pas que cet évocateur de la lumière a voulu lui consacrer ses principales études et que ses travaux sur les « Cercles chromatiques » et sur le « Contraste simultané et rotatif des couleurs » ont été le signal de nombreux perfectionnements dans la fabrication lyonnaise ainsi qu'à la Manufacture nationale des Gobelins. C'est par le côté industriel de ses découvertes que M. Chevreul avait conquis la faveur des classes ouvrières, et le peuple s'inclinait avec une sorte de piété souriante devant « le doyen des étudiants de France », devant ce travailleur infatigable dans lequel il saluait, au passage, un grand homme de bien. Cet ancêtre a tenu une grande place à l'Académie des sciences et au *Journal des Savants*. Mais le Muséum où il était entré en 1830, et à qui ses petits-fils, mus par la plus généreuse pensée, ont laissé ses manuscrits et ses livres, est certainement le lieu où son souvenir laissera les traces les plus profondes. C'est là qu'il s'était retiré, ce doux penseur datant de l'autre siècle; c'est là qu'il attendait ses derniers jours dans cette paix sereine que communique à l'âme la conscience parfaite de tous les devoirs scrupuleusement accomplis.

Tandis que la mort semblait l'avoir oublié, elle tranchait en pleine fleur d'autres existences, d'autres renommées à qui paraissait assuré un long avenir.

Qui n'a présente encore à l'esprit la fin tragique d'Abel Bergaigne? L'École des hautes études, la Sorbonne, où il a inauguré l'enseignement du sanscrit; l'Institut, qui l'a bientôt accueilli, savent quelle perte ils ont faite en le perdant. Ils sont nombreux, ici, ceux qui ont admiré la rigueur de sa méthode, la sincérité de son analyse, la souveraineté de sa raison. Poète presque autant que critique, tantôt il se plaisait à traduire le poème

exquis de *Sacountala*, tantôt, au contraire, étudiant et serrant de près le *Rig-Véda*, l'antique recueil des hymnes brahmaniques, il ne craignait pas de le dépouiller des voiles complaisants dont l'avait enveloppé l'érudition étrangère. Ce noble esprit avait voué sa vie à la recherche de la vérité. Cette vie grave, qui resta toujours assombrie par le souvenir de grandes douleurs intimes, que l'amour passionné du travail a pu consoler, mais jamais guérir, restera, dans nos souvenirs, comme un exemple de haut courage, de dévouement absolu et désintéressé à la science.

Moins tragique a été la fin d'Arsène Darmesteter, mais non moins grand a été le vide qu'il a laissé derrière lui. Lui aussi a été du petit groupe des initiateurs. Il se destinait à la théologie, lorsque, par un heureux hasard, l'étude de l'hébreu le conduisit à l'étude du vieux français. Ces langues romanes, pour lesquelles MM. Gaston Paris et Paul Meyer avaient tant fait déjà, il s'y voua avec une telle ardeur qu'à trente et un ans il occupait une maîtrise de conférences créée pour lui à la Sorbonne et que pour lui encore, peu d'années après, on créait une chaire d'histoire de la langue française. Depuis dix-sept ans, avec son fidèle collaborateur, M. Hatzfeld, il travaillait à un grand dictionnaire de notre langue: c'était là son œuvre maîtresse. A d'autres le soin d'achever le monument! On n'oubliera ni sa simplicité, ni sa douceur, ni la supériorité de son esprit unie à la droiture de son caractère.

Moins jeune que Bergaigne et Darmesteter, Debray est mort en pleine possession de lui-même. Élevé par son labeur persévérant aux plus hautes situations universitaires, choisi entre tous pour représenter dans le Conseil supérieur, à côté de M. Boissier, le corps des professeurs de l'École normale, il offrait l'exemple de la plus heureuse union des qualités intellectuelles et des vertus morales. On a dit déjà et l'on redira le mérite original de ses beaux travaux sur le sodium et l'aluminium, sur le platine et les métaux qui l'accompagnent, sur les procédés nouveaux dont il a doté l'industrie. On célébrera sa belle découverte des lois de la dissociation; M. Sainte-Claire-Deville avait, il est vrai, révélé le phénomène et les conditions physiques qui y président. Mais ce fut l'apport personnel de Debray, et ce sera aussi sa gloire, d'avoir répété les expériences de son maître sur des composés se prêtant aux phénomènes les plus simples et d'avoir donné la formule précise à l'aide de laquelle il est aujourd'hui permis d'expliquer et de mesurer la résistance variable des corps aux lois de la dissociation. Voilà la part du savant; je voudrais faire celle de l'homme : ce grand travailleur était bon! Combien le savent pour l'avoir éprouvé! Il avait la douceur des forts, le sourire indulgent où semblaient passer la joie tranquille de la vérité possédée, la paix de la conscience satisfaite.

Ce fut un philosophe, non un savant, qu'Émile Beaussire, enlevé, il y a peu de jours, à l'affection des siens, à la sympathie et à l'estime de tous. Dans sa vie, comme dans celle des savants que je viens de louer, je rencontre les mêmes vertus : le désintéressement, l'enthousiasme des hautes spéculations et des idées généreuses. Oui, cet homme à l'abord froid et timide, à l'âme sincère et grave, avait la passion du beau et du bien. Je l'ai vu de près dans nos assemblées délibérantes, où il s'était fait une place enviée. Il s'y montrait plutôt homme de doctrine qu'homme de parti. Fermement dévoué à nos institutions, qu'il a plus d'une fois éloquemment défendues, il attendait, sans impatience, la solution des pro-

blèmes politiques et sociaux du développement pacifique et progressif de la liberté. Vous nous avez parlé, monsieur Renan, de votre concours d'agrégation. Vous avez omis de nous dire que vous fûtes reçu le premier, ce qui ne surprend personne; je ne le rappelle que parce que Beaussire fut reçu le second. Le troisième s'appelait Caro. Cette promotion était destinée à faire bien du chemin dans le monde! Beaussire resta fidèle à ses brillants débuts. L'auteur de la *Liberté dans l'ordre intellectuel et moral* s'est autant recommandé par la constante élévation d'esprit du penseur que par la candeur d'âme de l'honnête homme.

Vous me pardonnerez, Messieurs, d'avoir donné tant de place à nos morts. Ne vous semble-t-il pas qu'ici plus qu'ailleurs ils doivent être honorés? Qu'ont-ils fait, sinon continuer l'œuvre des morts d'autrefois, dont ils avaient reçu l'héritage? Et vous-mêmes, qu'êtes-vous, sinon les héritiers de ceux qui viennent de disparaître, les continuateurs naturels de leur œuvre interrompue? Vous êtes comme les conservateurs attitrés de ces traditions nationales. Gardez-en précieusement le dépôt. Si vous ajoutez quelque chose au patrimoine de gloire dont s'enorgueillit le pays, vous aurez fait assez pour lui et pour nous.

Ainsi, de plus en plus, s'étendra votre domaine et s'élargira votre tâche. L'État, qui vous doit aide et assistance, ne faillira pas à son devoir. Il multipliera les subventions, les missions, les encouragements de toute sorte. C'est vainement qu'on ira répétant que le culte des grandes choses se perd et que nous nous acheminons vers une forme de démocratie utilitaire où il n'y aurait plus de place pour les spéculations désintéressées. Restons les pieux admirateurs des grandeurs du passé, sans dédaigner le présent. Ce n'est pas d'hier que la civilisation éclaire le monde; mais ce n'est pas demain que s'éteindra son flambeau. Nous n'assisterons pas, sans une émotion mêlée de fierté, à cette fin d'un siècle qui se présentera, sans crainte, au jugement de la postérité. Vous y aurez vu, avec nous, l'histoire renouvelée, la poésie lyrique enrichie et assouplie, le théâtre, le roman, l'éloquence, revêtant tour à tour les formes les plus diverses, la critique élargie et vivifiée, les études philologiques créées, pour ainsi dire, de toutes pièces, les arts rayonnant d'une gloire nouvelle, les sciences, enfin, dans leurs variétés sans nombre, justifiant le mot de Buffon, que « l'homme est né pour tout connaître, qu'il ne lui faut que du temps pour tout savoir ».

Au milieu des orages de la vie politique, on perd souvent la vue claire des destinées de la patrie et de l'esprit français. Mais qu'on s'élève jusqu'aux hauteurs sereines, domaine pacifique de la pensée, de la raison et de la science, et on voit, avec un orgueil qui peut nous être commun à tous, le libre génie de la France poursuivre au-dessus de nos misères sa marche lente et sûre dans la lumière et dans le progrès!

LES FACULTÉS DE DROIT ET L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES POLITIQUES

Sous ce titre, M. Gabriel Alix a publié, dans la *Revue d'éducation et d'enseignement*, une étude très remarquée dont nous croyons devoir reproduire les passages essentiels.

Au mois de janvier dernier, M. Lockroy, alors ministre de l'Instruc-

tion publique, transmettait aux recteurs, avec ordre de le soumettre à l'avis des Facultés de province, un projet de réorganisation de la licence en droit, élaboré par la Faculté de Paris. Une circulaire, jointe au projet, en faisait connaître et l'objet et le but. L'objet, c'était de réduire la part faite jusqu'ici à l'enseignement juridique dans les programmes d'études et de faire une part au moins égale aux matières administratives, économiques, financières, politiques. Le but, c'était de permettre aux jeunes gens qui se destinent soit à l'administration, soit aux fonctions électives, comme à ceux qui se destinent à la magistrature et au barreau, de trouver, dans l'enseignement des Facultés de droit, une préparation à ces différentes carrières.

En même temps, le ministre s'attachait à démontrer que les diverses connaissances qu'il se proposait d'introduire dans le plan des études, ou auxquelles il entendait donner plus d'extension, — autrefois jugées superflues et mises à l'écart, — offraient actuellement, par suite de nos relations internationales, par suite de notre état social, et sous un régime de liberté politique, un intérêt qu'elles ne pouvaient avoir sous les gouvernements antérieurs. C'était exactement ce qu'avaient dit avant lui, et presque dans les mêmes termes, M. Duruy, en 1869, sous l'Empire; M. de Vaulabelle, en 1848, sous la seconde République; M. de Salvandy, en 1845, sous la monarchie de Juillet, et M. Decaze, en 1819, sous la Restauration. Concluons-en que l'importance du droit public et des connaissances économiques, et la nécessité d'en faire une branche des études, sont reconnues depuis longtemps. Elles ne sauraient être contestées sérieusement, en effet; et, s'il y a eu débat toutes les fois qu'il s'est agi de créer cet enseignement, les divergences d'opinion ne se sont produites que sur l'organisation qu'il convenait de lui donner. Se contenterait-on de lui faire une place dans l'une des Facultés existantes, ou bien créerait-on un institut spécial? Et, dans le premier cas, se fondrait-il, en quelque sorte, avec l'enseignement de la Faculté, ou bien y formerait-il une division distincte, ayant ses maîtres et ses disciples? Ces diverses solutions ont été proposées et débattues.

Il en est une autre qui nous paraît s'offrir tout d'abord à l'esprit. Au lieu d'organiser lui-même l'enseignement des sciences politiques, ne serait-il pas préférable que le gouvernement en laissât le soin aux individus et aux associations, bornant son intervention à provoquer et à soutenir l'initiative privée? Nous n'entendons pas mettre en question ici son droit en matière d'instruction. Mais, si pénétré que l'on soit de ses droits et de ses devoirs en pareille matière, on admettra sans doute qu'ils ont des limites. L'État se chargera-t-il de répondre à toutes les demandes et de satisfaire tous les besoins? Matériellement cela n'est pas possible. L'esprit d'investigation découvre sans cesse un objet, un aspect nouveau, quelque méthode nouvelle. A côté de la science faite, il en est une autre plus jeune et plus vive, qui se cherche et s'essaie, la science en voie de formation. Cela est vrai surtout dans l'ordre des sciences politiques, qui correspondent à des courants d'idées, aux besoins variables de la société, qui en suivent tous les mouvements et les incessantes modifications. Il y a moins de cinquante ans, la statistique était inconnue en France. A une nomenclature déjà longue nous avons vu s'ajouter la science des finances, l'économie sociale. Rien de plus mobile que le cadre d'un enseignement qui a pour champs d'études un milieu poli-

tique et un milieu social. L'école libre est seule en mesure, croyons-nous, de répondre à ses exigences...

Il y a une dernière raison, — et ce n'est pas la moins sérieuse, — pour laquelle elle est impropre, non pas, sans doute, à enseigner telle ou telle branche des sciences politiques, mais à donner un enseignement spécial qui en embrasse l'ensemble et qui forme une préparation complète à la vie publique : elle n'a pas toute l'indépendance qu'exige cette sorte d'enseignement...

M. Alix, après avoir esquissé rapidement l'historique de la question, constate que le projet de M. Lockroy n'est que la reproduction d'une ordonnance de la Restauration et d'un projet de M. de Falloux.

Remarquons une différence toutefois : tandis que, dans l'ordonnance de 1819 et dans le projet de 1849, les études juridiques étaient maintenues intégralement, qu'elles étaient pendant deux années sur trois le principal, sinon l'unique aliment que recevaient les élèves, elles subissent dans le projet actuel des retranchements considérables. Ces sacrifices sont nécessaires, a-t-on pensé, pour constituer un enseignement qui convienne à deux catégories d'élèves et qui réponde à un double but. Ce double but qu'on a en vue sera-t-il atteint? Nous ne le croyons pas. On ruinera les études juridiques, on ne fera plus de jurisconsultes, on ne fera pas d'administrateurs, on amoindrira les Facultés de droit, — tels seront les résultats du projet ministériel, s'il est mis à exécution.

La première erreur des partisans de ce projet est de croire qu'il est possible d'organiser des enseignements communs pour ceux qui se préparent aux carrières judiciaires et pour ceux qui se préparent aux carrières administratives et à la vie politique.

Ce n'est pas qu'on ne puisse, et même aisément, trouver un certain nombre de matières dont la connaissance soit nécessaire, ou au moins utile aux uns et aux autres, et qui forment une même base d'études. Il est certain, toutefois, que si le choix à faire ne présente pas en soi-même une grande difficulté, il sera généralement plus ou moins contestable, parce qu'on voudra multiplier les cours communs, dans le but de justifier la réunion des deux classes d'étudiants dans une même école. Mais la véritable difficulté sera pour le professeur, chargé de mettre la main sur une méthode également appropriée aux besoins des diverses parties de son auditoire...

Le droit constitutionnel et le droit administratif, par exemple, qui figurent au programme parmi les matières obligatoires pour tous, peuvent-ils être présentés aux futurs magistrats, avocats et notaires, comme ils doivent l'être aux futurs préfets, conseillers d'État ou députés? Par rapport à ceux-là, l'enseignement du droit public, dans une organisation bien conçue, c'est-à-dire répondant à un but déterminé, n'est qu'une sorte d'appoint de l'enseignement juridique. Des notions générales, puis spécialement les règles relatives à la formation et à la promulgation des lois, — la nature et l'exercice du pouvoir réglementaire, — l'autorité des avis du Conseil d'État et des instructions ministérielles, — le principe de la séparation et son application aux questions de compétence, — les conflits d'attribution, — la juridiction administrative et les recours contentieux, — quelques lois, en grande partie civiles, comme la loi d'expropriation, — enfin, dans la législation fiscale, les lois sur l'enregistrement, — voilà,

en somme, parmi les questions sans nombre qui rentrent dans l'étude du droit constitutionnel et du droit administratif, les seules qui soient d'un véritable intérêt pour le jurisconsulte. Tout ce qui sera ajouté à cette liste, ne le sera que *ad pompam et ostentationem;* et, dans ce cadre étroit, l'enseignement dont a besoin l'étudiant en droit est d'une nature toute différente de celui que réclame l'élève d'une école des sciences politiques. Il doit être précis plutôt qu'étendu, autant que possible appuyé sur des textes; il doit toujours envisager le droit public dans ses rapports avec le droit privé. C'est bien ainsi que l'entendait le législateur qui créa les écoles de droit en l'an XII : « On y enseignera », porte la loi de ventôse, « le Code dans ses rapports avec l'administration publique. »

Le droit civil, pas plus que le droit public, ne saurait faire l'objet d'un enseignement commun. Tant que les Facultés de droit ont gardé leur caractère primitif, qu'elles se sont contentées d'être exclusivement des écoles de jurisprudence, il était naturel que le droit civil y fût enseigné d'après un seul type. Mais aujourd'hui qu'elles prétendent tenir lieu d'écoles d'administration, deux types deviennent nécessaires. S'il est certain, en effet, que celui qui veut administrer ne peut rester étranger à la connaissance des lois civiles, il est certain aussi qu'il n'a pas besoin de les approfondir comme celui qui veut plaider ou juger, et ce n'est pas aux mêmes écoles, à celle de Sabinus ou de Papinien, qu'il doit aller les apprendre. Il lui suffit d'en connaître les principes, d'en voir l'économie, d'en saisir l'esprit. L'analyse des textes, les déductions serrées, les distinctions ingénieuses, la discussion des cas difficiles, admirablement propres à former l'esprit du légiste, ne peuvent, pour cette raison même, former celui de l'administrateur, moins exact, moins subtil et plus large...

L'erreur que nous venons de signaler en premier lieu ne se révélera peut-être qu'aux personnes qui ont une certaine compétence en matière d'enseignement. Mais ce qui ne peut manquer de frapper les yeux les moins expérimentés, dans le projet du ministre, c'est l'étrange programme d'études destiné aux étudiants qui aspirent à la licence en droit. Le droit romain y perd la moitié de son importance. Jusqu'à présent il tenait, on peut dire, le premier rang parmi les cours de la première et de la seconde année; et il était là à sa place. Le légiste trouve dans l'étude du droit romain une partie des sources du droit français; ce qui donne déjà à cette étude une incontestable utilité. Mais il lui doit un autre service, d'un plus grand prix à nos yeux : il lui doit la trempe de son esprit. Ce qui distingue, en effet, le droit romain, ce qui fait sa puissante originalité, c'est son caractère éminemment scientifique. Ce caractère, il l'a communiqué peu à peu au droit français à partir du XIIIe siècle, et là où, comme en Angleterre, il n'a pas fait sentir son influence, le droit n'a pu s'élever à l'état de science; le légiste y est resté un praticien. Aucun enseignement ne possède au même degré le pouvoir de fortifier et d'aiguiser l'esprit de l'étudiant, de le rompre à l'art de déduire et de raisonner, indispensable pour les applications d'une science faite de principes. Le droit romain joue donc, dans les écoles de jurisprudence, le rôle que jouait autrefois la logique dans les écoles de philosophie. C'est un avantage qu'on perd de vue et qu'on sacrifie dans le nouveau programme. A l'avenir, il ne serait plus enseigné que pendant une année, la seconde, entre un cours de droit civil et un cours de droit administratif. Pendant

la première, le cours de droit deviendrait une simple introduction à l'étude du droit français.

Après ces remarques, en quelque sorte préliminaires, le savant professeur discute les solutions proposées par la Faculté de Paris.

Si nous avons bien compris, il y aurait désormais deux diplômes, l'un de licence en droit et l'autre de licence ès sciences administratives et économiques. Ils seraient délivrés après des études et sur des épreuves en grande partie différentes, mais ils auraient la même valeur et jouiraient des mêmes prérogatives. Par exemple, avec le diplôme de licencié ès sciences administratives, on pourrait entrer dans la magistrature, si l'on remplissait, d'ailleurs, les conditions d'âge et de stage voulues. Ainsi, l'autre diplôme, celui de licencié en droit, obtenu après ces études juridiques que nous connaissons, a paru une garantie de savoir fort exagérée pour l'admission aux fonctions judiciaires ! Un homme qui n'a jamais appris de droit romain, qui n'a qu'une teinte de procédure civile et de droit criminel, mais qui a étudié, avec le droit civil et le droit commercial, certaines matières désignées au nouveau programme, telles que la science financière, l'économie politique, la législation coloniale, la législation industrielle, est jugé parfaitement apte à diriger un parquet ou à exercer une judicature !

Si, du moins, l'affaiblissement des études juridiques devait être racheté par les avantages qu'une partie de la jeunesse trouverait dans un autre enseignement, nous y aurions moins de regret. Les Facultés de droit subiraient une transformation, et si elles ne rendaient plus tout à fait les mêmes services qu'autrefois, qu'importe, si, en définitive, elles rendaient une somme de services égale ou supérieure? Mais il faut renoncer à cette espérance; elle n'est qu'une illusion. On fera un sacrifice, mais on le fera sans compensation. Les Facultés de droit ne prépareront ni aux carrières de l'administration ni aux assemblées électives; et la raison en est bien simple, — c'est que la compétence leur manque.

Les sciences politiques sont chez elles des étrangères...

Les sciences politiques sont avant tout des sciences de faits; et, par conséquent, elles appartiennent à une autre famille que celle des sciences juridiques, sciences de lois et de principes. Et qu'on ne voie pas là une classification arbitraire. Si on les distingue les unes des autres, c'est que les opérations de l'esprit d'où elles procèdent ne sont pas les mêmes; c'est que les aptitudes, nécessaires pour s'en rendre maître, diffèrent essentiellement. Par une largesse de Dieu, la puissance déductive et le don de l'observation peuvent sans doute se trouver réunis dans une même intelligence; mais c'est là un privilège et une exception. Nous ignorons si de grands physiologistes ou de grands chimistes ont été en même temps de grands mathématiciens; mais ce que nous savons, c'est que, depuis que la science économique a été créée au XVIIIe siècle, on n'a jamais connu un économiste qui fût un véritable jurisconsulte, et que depuis Pothier, contemporain de Quesnay et d'Adam Smith, on n'a pas connu de jurisconsulte qui fût un véritable économiste.

Il n'y a donc pas plus de raison pour introduire l'enseignement des sciences politiques dans une Faculté de droit que pour le placer dans une autre Faculté, quelle qu'elle soit, dans une Faculté des lettres, par exemple, à côté de l'enseignement historique, et nous pensons sincèrement que la plupart d'entre elles y seraient mieux à leur place. En géné-

ral, dans l'Allemagne du Nord, elles sont rattachées aux Facultés de philosophie ; il en est ainsi à Berlin.

On a été bien mal inspiré, croyons-nous, toutes les fois qu'on a invoqué l'exemple des Universités allemandes à l'appui du système que nous combattons. Observons d'abord que la réunion habituelle des sciences d'État ou, du moins, d'une partie de ces sciences, — du droit public et administratif et du droit privé, — soulèverait moins d'objections chez nos voisins que chez nous, parce que la séparation entre l'administration et la justice est loin d'être aussi complète, aussi profonde en Allemagne qu'en France. Mais si l'on parcourt les Universités allemandes les unes après les autres, on sera forcé de reconnaître que cette réunion, dont on parle comme d'un fait général, n'est, au contraire, qu'une assez rare exception...

Mais ce qu'il importe surtout de faire remarquer, c'est qu'en Allemagne, dans la Faculté mixte comme dans la Faculté distincte, les professeurs chargés des sciences d'État sont des hommes qui, bien longtemps avant de paraître dans leurs chaires, ont fourni les preuves de leur compétence spéciale.

La matière qu'ils enseignent est celle qui répond le mieux à leurs aptitudes personnelles; car ce sont eux-mêmes qui l'ont désignée. Ils l'ont choisie au sortir de l'Université, et, depuis, ils y ont consacré la plus grande partie de leur vie. Elle a fait l'objet d'études préparatoires dans un séminaire, puis, de travaux personnels et de publications; elle a été l'objet principal des épreuves qu'ils ont subies devant l'autorité universitaire, dans le but d'obtenir la *venia docendi*. Enfin, ils l'ont enseignée à titre de *privat-docenten* avant de l'enseigner à titre de professeurs. Voilà ce qu'il ne faut jamais perdre de vue, lorsqu'il s'agit d'organiser et de développer l'enseignement des sciences politiques dans nos Facultés de droit, à l'instar de ce qui se fait dans les Universités allemandes. Cela n'est possible qu'à la condition de recruter le personnel enseignant comme on le fait en Allemagne, ou, du moins, suivant un mode qui soit une garantie de compétence.

Une réforme portant sur les matières de l'enseignement devrait donc être précédée d'une première réforme portant sur le recrutement du corps professoral. Car le système d'après lequel il est habituellement pourvu aux chaires vacantes dans nos Facultés de droit donne des maîtres de premier ordre pour l'enseignement juridique; mais l'enseignement administratif et économique n'y trouve aucune espèce de garantie.

Il y a deux ans, M. Lyon-Caen le signalait avec une incontestable autorité, dans un article publié par la *Revue internationale* de l'enseignement supérieur; et il concluait à la nécessité d'établir une agrégation de droit public.

« Le concours d'agrégation, dit M. Lyon-Caen, n'a en réalité pour objet que le droit romain et le droit civil français. Comme toutes les autres, l'agrégation de droit comprend deux séries d'épreuves : les épreuves d'admissibilité, ou éliminatoires, et les épreuves d'admission. Les premières se composent : 1° de deux compositions écrites... l'une en français, sur un sujet de droit civil français, l'autre en latin, sur un sujet de droit romain; 2° d'une leçon... faite... sur un sujet de droit civil français. — Les épreuves d'admission comprennent une leçon de droit civil français; 2° une argumentation sur un titre du Digeste; 3° une leçon... sur un sujet

la première, le cours de droit deviendrait une simple introduction à l'étude du droit français.

Après ces remarques, en quelque sorte préliminaires, le savant professeur discute les solutions proposées par la Faculté de Paris.

Si nous avons bien compris, il y aurait désormais deux diplômes, l'un de licence en droit et l'autre de licence ès sciences administratives et économiques. Ils seraient délivrés après des études et sur des épreuves en grande partie différentes, mais ils auraient la même valeur et jouiraient des mêmes prérogatives. Par exemple, avec le diplôme de licencié ès sciences administratives, on pourrait entrer dans la magistrature, si l'on remplissait, d'ailleurs, les conditions d'âge et de stage voulues. Ainsi, l'autre diplôme, celui de licencié en droit, obtenu après ces études juridiques que nous connaissons, a paru une garantie de savoir fort exagérée pour l'admission aux fonctions judiciaires ! Un homme qui n'a jamais appris de droit romain, qui n'a qu'une teinte de procédure civile et de droit criminel, mais qui a étudié, avec le droit civil et le droit commercial, certaines matières désignées au nouveau programme, telles que la science financière, l'économie politique, la législation coloniale, la législation industrielle, est jugé parfaitement apte à diriger un parquet ou à exercer une judicature !

Si, du moins, l'affaiblissement des études juridiques devait être racheté par les avantages qu'une partie de la jeunesse trouverait dans un autre enseignement, nous y aurions moins de regret. Les Facultés de droit subiraient une transformation, et si elles ne rendaient plus tout à fait les mêmes services qu'autrefois, qu'importe; si, en définitive, elles rendaient une somme de services égale ou supérieure? Mais il faut renoncer à cette espérance; elle n'est qu'une illusion. On fera un sacrifice, mais on le fera sans compensation. Les Facultés de droit ne prépareront ni aux carrières de l'administration ni aux assemblées électives; et la raison en est bien simple, — c'est que la compétence leur manque.

Les sciences politiques sont chez elles des étrangères...

Les sciences politiques sont avant tout des sciences de faits; et, par conséquent, elles appartiennent à une autre famille que celle des sciences juridiques, sciences de lois et de principes. Et qu'on ne voie pas là une classification arbitraire. Si on les distingue les unes des autres, c'est que les opérations de l'esprit d'où elles procèdent ne sont pas les mêmes; c'est que les aptitudes, nécessaires pour s'en rendre maître, diffèrent essentiellement. Par une largesse de Dieu, la puissance déductive et le don de l'observation peuvent sans doute se trouver réunis dans une même intelligence; mais c'est là un privilège et une exception. Nous ignorons si de grands physiologistes ou de grands chimistes ont été en même temps de grands mathématiciens; mais ce que nous savons, c'est que, depuis que la science économique a été créée au XVIIIe siècle, on n'a jamais connu un économiste qui fût un véritable jurisconsulte, et que depuis Pothier, contemporain de Quesnay et d'Adam Smith, on n'a pas connu de jurisconsulte qui fût un véritable économiste.

Il n'y a donc pas plus de raison pour introduire l'enseignement des sciences politiques dans une Faculté de droit que pour le placer dans une autre Faculté, quelle qu'elle soit, dans une Faculté des lettres, par exemple, à côté de l'enseignement historique, et nous pensons sincèrement que la plupart d'entre elles y seraient mieux à leur place. En géné-

ral, dans l'Allemagne du Nord, elles sont rattachées aux Facultés de philosophie ; il en est ainsi à Berlin.

On a été bien mal inspiré, croyons-nous, toutes les fois qu'on a invoqué l'exemple des Universités allemandes à l'appui du système que nous combattons. Observons d'abord que la réunion habituelle des sciences d'État ou, du moins, d'une partie de ces sciences, — du droit public et administratif et du droit privé, — soulèverait moins d'objections chez nos voisins que chez nous, parce que la séparation entre l'administration et la justice est loin d'être aussi complète, aussi profonde en Allemagne qu'en France. Mais si l'on parcourt les Universités allemandes les unes après les autres, on sera forcé de reconnaître que cette réunion, dont on parle comme d'un fait général, n'est, au contraire, qu'une assez rare exception...

Mais ce qu'il importe surtout de faire remarquer, c'est qu'en Allemagne, dans la Faculté mixte comme dans la Faculté distincte, les professeurs chargés des sciences d'État sont des hommes qui, bien longtemps avant de paraître dans leurs chaires, ont fourni les preuves de leur compétence spéciale.

La matière qu'ils enseignent est celle qui répond le mieux à leurs aptitudes personnelles; car ce sont eux-mêmes qui l'ont désignée. Ils l'ont choisie au sortir de l'Université, et, depuis, ils y ont consacré la plus grande partie de leur vie. Elle a fait l'objet d'études préparatoires dans un séminaire, puis, de travaux personnels et de publications; elle a été l'objet principal des épreuves qu'ils ont subies devant l'autorité universitaire, dans le but d'obtenir la *venia docendi*. Enfin, ils l'ont enseignée à titre de *privat-docenten* avant de l'enseigner à titre de professeurs. Voilà ce qu'il ne faut jamais perdre de vue, lorsqu'il s'agit d'organiser et de développer l'enseignement des sciences politiques dans nos Facultés de droit, à l'instar de ce qui se fait dans les Universités allemandes. Cela n'est possible qu'à la condition de recruter le personnel enseignant comme on le fait en Allemagne, ou, du moins, suivant un mode qui soit une garantie de compétence.

Une réforme portant sur les matières de l'enseignement devrait donc être précédée d'une première réforme portant sur le recrutement du corps professoral. Car le système d'après lequel il est habituellement pourvu aux chaires vacantes dans nos Facultés de droit donne des maîtres de premier ordre pour l'enseignement juridique; mais l'enseignement administratif et économique n'y trouve aucune espèce de garantie.

Il y a deux ans, M. Lyon-Caen le signalait avec une incontestable autorité, dans un article publié par la *Revue internationale* de l'enseignement supérieur; et il concluait à la nécessité d'établir une agrégation de droit public.

« Le concours d'agrégation, dit M. Lyon-Caen, n'a en réalité pour objet que le droit romain et le droit civil français. Comme toutes les autres, l'agrégation de droit comprend deux séries d'épreuves : les épreuves d'admissibilité, ou éliminatoires, et les épreuves d'admission. Les premières se composent : 1° de deux compositions écrites... l'une en français, sur un sujet de droit civil français, l'autre en latin, sur un sujet de droit romain; 2° d'une leçon... faite... sur un sujet de droit civil français. — Les épreuves d'admission comprennent une leçon de droit civil français; 2° une argumentation sur un titre du Digeste; 3° une leçon... sur un sujet

choisi dans la matière de l'enseignement désignée par le jury au début du concours. L'objet de cette dernière partie de l'examen a été remis à l'appréciation des juges de chaque concours. On a voulu, a-t-on dit, en laissant planer l'incertitude sur l'objet de l'une des leçons, obliger les candidats à rester en haleine sur toutes les parties de l'enseignement. Mais la pratique ne répond nullement à ce but. Les juges des concours comprennent que les candidats ne peuvent être sérieusement préparés sur toutes les parties du droit, et en fait, sauf deux occasions, le droit criminel a été toujours choisi comme objet de la dernière leçon. »

Après les épreuves restreintes et semblables pour tous, ajoute M. Lyon-Caen, l'agrégé est réputé apte à enseigner, non seulement le droit civil et le droit romain, mais toutes les autres matières, par exemple l'économie politique, l'histoire du droit français, le droit administratif.

Les résultats de ce système, il n'est pas besoin de les signaler. On devine quelle peut être, pendant plusieurs années, la valeur d'un enseignement donné par un chargé de cours ou par un professeur obligé d'apprendre lui-même, au jour le jour, ce qu'il doit apprendre à d'autres.

Plus tard, du moins, le temps d'essai et d'apprentissage étant achevé, la connaissance de la matière étant acquise, l'économie politique, le droit public finiront-ils par être enseignés d'une manière tout à fait satisfaisante? Le seront-ils selon la méthode et l'esprit propres à des sciences qui ont pour objet, ainsi que nous l'avons montré, des faits politiques ou sociaux? Non, et c'est là peut-être l'objection la plus sérieuse que soulève le projet que nous étudions...

Lorsqu'un diplôme doit être délivré au nom de l'État, on ne saurait admettre qu'il puisse avoir aux yeux de l'opinion moins de valeur qu'aux yeux de la loi. Or, pour que la valeur intrinsèque du diplôme soit égale à sa valeur officielle, deux conditions nous paraissent nécessaires : il faut que ceux qui ont donné l'enseignement et constaté le savoir aient l'autorité scientifique, et que celui qui a obtenu le titre universitaire possède une somme de connaissances suffisante pour justifier ce titre.

Nous venons de développer les motifs pour lesquels nous pensons que l'enseignement donné dans les Facultés de droit, si remarquable et si justement apprécié, lorsqu'il reste dans sa sphère propre, ne saurait inspirer la même confiance lorsqu'il cesse d'avoir pour objet la science juridique. Il nous reste à prendre connaissance du programme de la nouvelle licence.

Si nous laissons de côté, dans ce programme, la partie juridique, pour nous en tenir à ce qui représente l'instruction spéciale de l'homme politique, du diplomate ou de l'administrateur, nous y trouvons : le droit constitutionnel pendant un semestre, l'économie politique et la législation financière enseignées dans des cours communs à tous les étudiants de première et de seconde année, le droit administratif enseigné dans un cours commun d'abord, puis dans un cours spécial qui ne dure que six mois, enfin le droit international privé et le droit des gens... Voilà tout? Non, nous avons oublié la législation coloniale et une science qui (nous en faisons humblement l'aveu) nous est inconnue, et dont le nom fait un peu rêver : l'économie coloniale. C'est là un plan d'études fort modeste, on en conviendra. Aucune vue sur les institutions des pays étrangers; l'enseignement historique y est nul; rien sur notre histoire politique depuis 1789, sauf ce qui pourra en être dit incidemment dans

un cours de droit constitutionnel renfermé dans un semestre; — point d'histoire diplomatique et, dès lors, les jeunes gens qui se destinent aux affaires extérieures n'y auront pas le nécessaire. Nous pouvons affirmer que les candidats à l'inspection des finances, les candidats à la Cour des comptes n'y trouveront pas davantage la préparation dont ils ont besoin, ni même les candidats aux postes coloniaux. Et cette insuffisance n'étonnera personne. Un enseignement des sciences politiques accessoirement donné, ou enchevêtré dans un autre enseignement, n'a jamais été et ne sera jamais complet et sérieux...

Que les Facultés de droit cherchent à renouveler leur enseignement, à élargir leur cadre d'études, rien de mieux, sans aucun doute, pourvu qu'elles restent dans l'ordre scientifique et sur leur propre terrain. Nos objections ne portent pas sur le développement qu'elles ont pris et qu'elles devaient prendre, mais seulement sur le sens dans lequel elles ont une tendance à se développer. Loin de trouver leurs programmes trop riches, nous nous demandons s'ils sont suffisants, dans la partie essentielle. Le superflu y abonde; mais y a-t-il tout le nécessaire? Si on les parcourt pour y chercher ce qui constitue le haut enseignement juridique, et ce qui en est, à notre sens, le complément indispensable, il est aisé d'y découvrir des lacunes. Ces lacunes ont été signalées à plusieurs reprises par les hommes les plus autorisés et par des commissions chargées de reviser l'enseignement des Facultés de droit.

Parmi les cours qui manquent aux programmes, aucun n'a été réclamé plus souvent peut-être, et avec plus de fondement, que le cours d'introduction générale à l'étude du droit, comprenant les éléments du droit naturel...

Comment se fait-il qu'un enseignement, qui a été considéré de tous temps et partout comme la base des études juridiques, qui, sous des noms différents, est donné dans presque toutes, peut-être dans toutes les Universités étrangères, soit aujourd'hui abandonné dans nos Facultés? Depuis leur reconstitution en l'an XII, il n'a figuré que pendant quelques années sur leurs programmes; il y avait été introduit par M. Cousin en 1840, et il en disparut dans les premières années de l'Empire, c'est-à-dire lorsqu'il eût été urgent de le créer, s'il n'avait pas existé. C'était au moment, en effet, où l'enseignement de la philosophie venait d'être mutilé dans les lycées et collèges. Depuis, les études philosophiques n'ont pas repris grande faveur; l'instruction classique a fait place à une sorte d'instruction encyclopédique qui charge l'esprit et ne le nourrit pas; le courant du jour emporte les générations nouvelles vers les connaissances d'un caractère pratique et d'une utilité immédiate. Il y aurait donc plus de raisons encore aujourd'hui qu'il n'y en avait en 1840, et même après 1852, pour ajouter au programme des Facultés de droit un enseignement qui est de nature à élever et à fortifier l'intelligence.

Si l'histoire du droit français n'a pas été sacrifiée, comme le cours dont nous venons de parler; si elle figure même deux fois au nombre des matières indiquées, et parmi celles de la licence et parmi celles du doctorat, il est certain que, de fait, elle n'occupe pas, dans les Facultés, la grande place qui lui appartient. Tenue pour accessoire, souvent confiée à des chargés de cours qui sont à leurs débuts, et traitée, à cause du temps relativement court donné au professeur et de l'immense étendue du sujet, sous forme d'une table de matières détaillée, où des questions

sans nombre passent rapidement sous les yeux, cette partie de l'enseignement ne laisse pas de souvenir durable, même chez les docteurs; elle ne dépose dans leur esprit aucune idée forte et féconde.

Cette sorte de dédain pour notre ancien droit a quelquefois surpris les étrangers...

Les législations étrangères n'obtiennent pas même, dans les Facultés, la place si modeste accordée à notre ancien droit. Si l'on excepte le vieux droit romain, qui forme l'une des assises de l'enseignement, les Facultés vivent dans le présent et en France. Elles n'ont pas un seul cours de législation comparée.

M. Alix conclut en ces termes :

On le voit : si l'on avait à modifier et à étendre l'enseignement des Facultés de droit, ce ne serait pas pour le mettre à la portée d'un plus grand nombre, mais, au contraire, pour en faire la forte nourriture d'une élite. Nous en éliminerions toutes les connaissances spéciales, tout ce qui n'est que pratique et application, tout ce qui ne présente qu'un intérêt actuel et passager; nous y ferions entrer, au contraire, des études d'un caractère général et philosophique, des études critiques et comparatives, nous y développerions les études historiques. Au lieu d'abaisser le niveau de l'enseignement supérieur, nous voudrions l'élever; nous mettrions des conditions plus rigoureuses à l'obtention des diplômes; nous rendrions les carrières moins abordables, au lieu d'en faciliter l'accès. — Et nous estimons que l'intérêt politique, non moins que l'intérêt de l'enseignement et de la science, se trouveraient bien d'une réforme opérée dans ce sens...

ANNALES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE GRENOBLE

Nous sommes heureux de signaler une excellente initiative que viennent de prendre les professeurs des trois Facultés et de l'École de médecine de Grenoble, par la publication d'un recueil périodique, sous le titre d'*Annales de l'Enseignement supérieur de Grenoble*. M. Gérard, recteur de l'Académie, a placé en tête de la première livraison un remarquable avertissement que nous croyons devoir reproduire en entier.

« L'enseignement supérieur est activité scientifique, et recherche personnelle, non moins qu'enseignement proprement dit. C'est par là qu'il tient son rang et remplit son véritable rôle. Il initie à la science parce qu'il fait la science, ou, du moins, la continue sans cesse. Les travaux des professeurs de nos Facultés ne sont donc pas seulement le complément de leur enseignement, le fruit de leurs laborieux loisirs; ils sont bien plutôt l'aliment et le soutien de cet enseignement, le produit d'une activité d'esprit qui ne se répand pleinement dans la chaire qu'à la condition de se recueillir et de se condenser dans la recherche ou l'œuvre originale. Les recueils scientifiques, les publications de toute sorte qui se remplissent des travaux de nos maîtres sont là pour le prouver.

« Mais, en même temps que la vie scientifique devient plus intense dans notre enseignement supérieur, la communauté de l'effort, malgré la diversité des sujets d'études, rapproche les esprits; l'isolement ancien fait place à une solidarité de jour en jour plus marquée et mieux sentie.

Les mesures bienfaisantes qui, tout en augmentant l'autonomie des diverses Facultés, ont appelé leurs représentants et leurs délégués dans un même Conseil, ont porté leurs fruits. En se réunissant pour traiter les questions qui touchent aux intérêts de l'enseignement, ou aux intérêts matériels du budget, on se pénètre de plus en plus du sentiment de l'intérêt moral dont la prospérité et la dignité commune sont l'objet.

« Ce sentiment devait prendre, à Grenoble, une vivacité particulière : Grenoble est une des villes où le goût des choses de l'esprit est le plus répandu, où les bienfaits de l'instruction sont le plus sainement appréciés, où, de tout temps, et surtout depuis 1870, il a été le plus fait, et avec le plus d'intelligence et de générosité, pour tous les ordres d'enseignement. Ces avantages, joints à l'attrait d'une région admirable, ont contribué à y retenir et à y fixer les maîtres et les savants qui professent dans nos établissements d'enseignement supérieur, et l'esprit de corps universitaire s'y est fortifié de l'attachement à la ville et au pays.

« D'autre part, le succès remarquable de nos élèves dans les concours de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, en témoignant des précieuses qualités de l'intelligence dauphinoise, prouvait assez la valeur de l'enseignement reçu pour inspirer quelque confiance aux distributeurs de cet enseignement et leur donner le désir de se faire connaître par eux-mêmes.

« C'est de ces causes réunies qu'est née l'idée de la présente publication : déjà un grand nombre de nos professeurs étaient les collaborateurs assidus de recueils juridiques, scientifiques, littéraires, médicaux ; mais, si leurs travaux faisaient connaître leurs noms, ces titres individuels à l'estime du public savant restaient isolés. N'y aurait-il pas avantage à les associer dans une œuvre commune, qui en offrant à tous une occasion nouvelle de produire leurs recherches et leurs travaux, réunirait autour du nom de Grenoble, et rattacherait à la bonne renommée de notre enseignement supérieur, la valeur personnelle de chacun ? C'est ce qu'ont pensé quelques-uns des professeurs de nos Facultés.

« Il leur a semblé, suivant les termes de l'un d'entre eux, « qu'une « pareille publication pouvait être une nouvelle et intéressante manifes- « tion de l'activité scientifique du corps professoral grenoblois, et consti- « tuer en même temps comme un signe matériel et visible de la solida- « rité qui unit les divers ordres d'enseignement ».

« Bien accueillie de tous, cette idée a reçu le précieux encouragement de M. le ministre de l'instruction publique et de M. le directeur de l'enseignement supérieur, qui ont bien voulu en faciliter la réalisation par la promesse d'une importante subvention.

« M. le préfet de l'Isère et M. le maire de Grenoble ont reconnu tout l'intérêt de l'entreprise pour le département et la ville, et nous ont gracieusement laissé espérer l'appui moral et pécuniaire du Conseil général et du Conseil municipal.

« Une assemblée plénière des trois Facultés et de l'École de médecine, réunie à l'Académie, le 8 mars dernier, a accepté à l'unanimité le principe de la publication collective ; le programme général de l'œuvre a été tracé ; le comité de rédaction a été élu, et l'on a décidé que la publication, qui prendrait le titre d'*Annales de l'Enseignement supérieur de Grenoble*, paraîtrait trois fois par an, le 1er mars, le 1er juin et le 1er décembre, en fascicules de 12 à 15 feuilles.

« Nous espérons que le premier fascicule adressé aujourd'hui à nos souscripteurs et ceux qui le suivront, et dont la composition est déjà assurée pour une période de près de deux ans, donneront une juste idée de la valeur de l'enseignement supérieur grenoblois, et prouveront que la vieille capitale du Dauphiné a de quoi tenir rang dans le monde des sciences et des lettres.

« *Le Président du Comité de rédaction,*

« J. GÉRARD,

« Recteur de l'Académie. »

ROME

En 1885, une Société s'était formée à Rome pour élever un monument à la mémoire de Giordano Bruno. Elle avait nommé un comité international, qui avait accepté le patronage de l'œuvre; il comprenait alors les noms suivants :

France : Victor Hugo, Ernest Renan, Paul Bert, Th. Ribot, Espinas, de Mortillet. *Angleterre :* Herbert Spencer, Swinburne, Max Muller, Stansfield, Bradlaugh. *Allemagne :* Hæckel, Büchner, Erdmann, Jhering, Fischer, Edouard Zeller. *Espagne :* Castelar, Salmeron, Ginez, Morayta, Chao. *Autriche-Hongrie :* Hamerling, Kossuth, Nordmann, Thaler. *Portugal :* Braca, Bastos. *Roumanie :* Rosetti. *Suède :* Ibsen, Meyer. *Belgique :* De Laveleye, Janson. *Hollande :* Houten, Zouteveen. *Suisse :* Marc Monnier, Dufour. *Grèce :* Lembros. *Russie :* Grot. *États-Unis :* Wright, Ingersoll. *Italie :* Amadei, Ardigò, Bertani, Berti, Bonghi, Bovio, Cætani di Sermoneta, Cairoli, Carducci, Cavallotti, Cremona, Ferrari, Ferri, Govi, Lemmi, Mamiani, Massarani, Minghetti, Moleschott, Nicotera, Petroni, Pianciani, Rapisardi, Rosa, Saffi, Spaventa, Trezza, Villari, Vera, Zanardelli.

Parmi les noms des adhérents figurent ceux de MM. Fouillée, de Douville-Maillefeu, Hovelacque, Michel Amari, de Gubernatis, Ariodante Fabretti, etc.

L'inauguration a eu lieu au Campo dei Fiori le 9 juin dernier. Le gouvernement italien n'y a point pris part; un grand nombre de sénateurs et de députés y ont assisté dans les tribunes spéciales qui leur avaient été réservées. Deux mille associations, venues d'Italie et de l'étranger, avaient envoyé des délégués. Le cortège, au milieu duquel on remarquait 1 800 drapeaux, s'est réuni à la place des Termini et s'est dirigé vers le Campo dei Fiori en passant par la Via Nazionale, la Via del Plebiscito et la place Sant'Andrea della Valle. Des étudiants, appartenant à toutes les Universités italiennes, s'étaient rendus à l'appel du Comité; ils ont été reçus à la Sapienza par leurs camarades de Rome; le recteur, M. Cerruti, après leur avoir souhaité la bienvenue, a pris place, avec plusieurs professeurs des Universités, au milieu du cortège.

Le piédestal, sur lequel s'élève la statue de Bruno, est orné de trois bas-reliefs qui le représentent, le premier *à l'Université d'Oxford*, le second *devant ses juges*, le troisième *sur le bûcher*. La face principale porte l'inscription suivante : *A Bruno le siècle qu'il avait présagé, sur le lieu où s'éleva son bûcher.* Autour du piédestal sont fixés des médaillons représentant Paleario, Servet, Sarpi, Campanella, Ramus, Vanini, Wicleff et

Jean Huss. La statue, les bas-reliefs et les médaillons sont en bronze; ils ont été exécutés par le sculpteur Ferrari.

Le président du Comité, M. l'avocat Basso, a remis le monument au maire de Rome, M. Guiccioli. Puis le maire de la ville de Nola, où est né Giordano Bruno, a remercié, au nom de ses concitoyens, le comité qui avait pris l'initiative de l'œuvre. Le principal discours a été prononcé par M. le député Bovio.

Une médaille commémorative a été frappée en souvenir de cette solennité.

Le 10 juin, les étudiants de Rome ont offert à leurs hôtes une fête qui s'est terminée par un banquet à Tivoli. Le 11, M. Bovio a inauguré à l'Université un cours sur le Dante, qui vient d'y être officiellement institué; la leçon d'ouverture a eu lieu devant les étudiants et les professeurs de province, que les fêtes avaient attirés à Rome. M. Bovio avait pris pour sujet : *La morale depuis le Dante jusqu'à Giordano Bruno.*

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 1er février, relative aux fonctionnaires des colonies, candidats à la licence en droit.

Monsieur le Recteur, afin de permettre aux fonctionnaires des colonies d'entreprendre les études juridiques et d'acquérir le titre de licencié en droit, j'ai pris, de concert avec mon collègue, M. le Ministre de la Marine, les dispositions suivantes :

Dans les colonies où il n'existe pas d'école de droit, l'Administration coloniale désignera un des fonctionnaires de l'État pour recevoir les déclarations des candidats qui veulent entreprendre l'étude du droit.

Cette déclaration faite entre le 1er novembre et le 15 janvier, limite extrême, sera transmise dans le plus bref délai par l'intermédiaire des Ministres de la Marine et de l'Instruction publique à la Faculté de la métropole que l'étudiant aura choisie.

La déclaration, qui sera enregistrée par la Faculté, permettra à l'étudiant, à son arrivée en France, de prendre les inscriptions nécessaires afin de se présenter au premier examen quand il se sera écoulé une année scolaire depuis le jour de sa déclaration. En outre, comme l'étudiant ne peut le plus souvent revenir chaque année en France, il est entendu qu'après avoir pris quatre inscriptions et subi le premier examen, il sera autorisé à prendre quatre autres inscriptions pour se présenter au deuxième examen, pourvu qu'il se soit écoulé deux années scolaires depuis sa déclaration de commencement d'études, et sous la condition que le premier examen aura été subi avec succès.

Il en sera de même pour la troisième année, si trois années scolaires se sont écoulées depuis la première déclaration.

Il est expressément entendu que cette dérogation aux règlements, motivée par une nécessité de service public, est absolument réservée aux fonctionnaires coloniaux.

Aucune modification n'est apportée aux règles suivies jusqu'à ce jour pour les étudiants de la Martinique et des établissements français dans l'Inde qui continueront, comme par le passé, à faire leurs études de droit aux écoles de Fort-de-France et de Pondichéry.

Je vous prie de porter ces dispositions à la connaissance de M. le doyen et de l'inviter à donner à M. le secrétaire les instructions nécessaires pour que les candidats venant des colonies et justifiant des conditions qui précèdent, puissent prendre, dès leur arrivée en France, les inscriptions réglementaires et se présenter aux examens.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

É. Lockroy.

Circulaire du 11 avril relative à l'application de l'arrêté du 11 avril 1889 concernant la situation des maîtres répétiteurs en congé.

Monsieur le Recteur, mon attention ayant été appelée, à différentes reprises, sur la situation faite aux maîtres répétiteurs en congé lorsqu'ils reprenaient du service actif, j'ai tenu à me renseigner d'une manière exacte sur la question. A cet effet, j'ai parcouru tout d'abord très attentivement tous les textes relatifs à cette catégorie de fonctionnaires et j'ai remarqué qu'aucun ne contenait de réglementation à cet égard. D'un autre côté, j'ai constaté, en me faisant rendre compte de la marche suivie jusqu'à ce jour, que les maîtres qui obtenaient un congé pour motifs graves (raisons de santé, intérêts de famille, etc.), étaient généralement remplacés, à titre définitif, dans l'emploi qu'ils occupaient.

Il en résulte que, à l'expiration de leur congé, ces maîtres se trouvent sans poste et qu'ils doivent par suite attendre souvent, faute de vacances, un emploi pendant un temps plus ou moins long. Il arrive aussi fréquemment que, s'ils ne peuvent rentrer dans le lycée où ils exerçaient précédemment, ils sont obligés, comme étant les derniers venus, d'accepter, dans le nouvel établissement où ils sont appelés, les postes les plus chargés et à repasser à nouveau, au moins pour la plupart d'entre eux, par les divers échelons du service.

Cette manière de procéder m'a paru offrir des inconvénients sérieux et ne pas répondre, en outre, aux dispositions de l'article premier du décret du 8 janvier 1887. J'ai pensé qu'il y avait lieu, en conséquence, de prendre des mesures en vue de sauvegarder les intérêts de ces fonctionnaires, au moins dans une certaine limite.

Dans ce but j'ai pris l'arrêté dont vous trouverez ci-joint copie. J'ai cru devoir faire incidemment mention dans cet arrêté des maîtres chargés de suppléances; ils m'ont paru, en effet, par les services qu'ils auront rendus temporairement, dignes de la bienveillance de l'administration supérieure.

Vous voudrez bien adresser une copie certifiée de cet arrêté à tous les chefs d'établissement public d'enseignement secondaire de votre ressort et veiller à la stricte application de ces dispositions.

Recevez, monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

Arrêté du 11 avril concernant la situation des maîtres répétiteurs en congé.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu le décret du 8 janvier 1887, arrête :

Article premier. — Tout maître répétiteur titulaire qui obtient un congé d'un an, soit pour des raisons de santé, soit pour des intérêts de famille ou pour des motifs graves, reste titulaire de son emploi pendant

la durée du congé qui lui est accordé. La suppléance est faite par un maître désigné à cet effet.

Art. 2. — Le maître répétiteur, à l'expiration de son congé, reprend, dans l'établissement auquel il était attaché, l'emploi qu'il occupait ou un emploi équivalent.

Art. 3. — Si le congé est renouvelé, le maître est définitivement remplacé, sauf à être ultérieurement pourvu d'un poste de même nature, au fur et à mesure des vacances, soit dans l'établissement auquel il appartenait, soit dans un autre établissement.

Il garde, au point de vue de l'ancienneté, le rang que lui donne le total de ses années de services effectifs dans l'Université.

Art. 4. — Le maître chargé de l'intérim est avisé des conditions dans lesquelles il prend son service.

En cas de réintégration du titulaire, il est pourvu, si ses notes sont satisfaisantes, du premier emploi qui vient à vaquer dans l'établissement ou dans un établissement de même ordre.

Art. 5. — Le maître répétiteur mis disciplinairement en disponibilité est immédiatement remplacé.

A. Fallières.

Rapport adressé au Président de la République par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, relatif à la statistique décennale de l'enseignement supérieur (27 mai).

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous présenter la statistique de l'enseignement supérieur pour les années comprises entre 1878 et 1889.

Le premier recueil publié sous ce titre date de 1868, le second de 1878. Chacun de ces travaux considérables n'est pas seulement une statistique au sens propre et strict du mot : c'est aussi un état de situation et une histoire.

Le caractère complexe de ces documents s'explique par l'état de l'enseignement supérieur aux dates où ils furent publiés.

En ordonnant la rédaction du recueil de 1868, le principal souci du ministre, M. V. Duruy, était moins d'exposer des résultats que de signaler des lacunes et des besoins. Il voulait, en faisant l'historique et le tableau de nos divers établissements d'enseignement supérieur, attirer sur eux l'attention de l'opinion et des pouvoirs publics et en préparer la réforme et l'amélioration :

« La statistique de l'enseignement supérieur, disait-il, est la dernière partie de l'enquête commencée, il y a quatre ans, sur le système entier de nos études, et qui a été complétée par une enquête analogue sur l'organisation scolaire des pays étrangers, afin de chercher et de prendre partout les idées utiles.

« Réunies aux rapports qui présentent l'état des lettres et le progrès des sciences en France, depuis un quart de siècle, les trois statistiques de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur forment un ensemble complet de renseignements sur l'éducation et les travaux intellectuels de notre pays.

« L'Université, éclairée par là dans sa marche, saura mieux de quel côté elle doit porter ses efforts, et l'opinion, saisie elle-même par ces publications où aucun fait intéressant n'est omis, préparera par ses discussions la solution du problème qui s'imposerait à l'administration supérieure et aux grands corps de l'État. »

Pour cet objet, une statistique pure qui se borne à enregistrer et à grouper des chiffres n'aurait pas suffi.

Elle n'aurait pas suffi davantage en 1878.

A cette date, en effet, sous l'empire d'une conception plus vraie du rôle, des services et de la dignité de l'enseignement supérieur, cette partie de notre enseignement national était, depuis plusieurs années déjà, en pleine voie d'améliorations et de réformes. Il importait de dire ce que cette évolution avait déjà produit : le crédit de l'enseignement supérieur augmenté de plus de quatre millions depuis l'avènement du gouvernement républicain, des Facultés de médecine et de droit créées dans les plus grandes villes des départements, le nombre des chaires porté de 615 à 790, celui des cours complémentaires de 63 à 105 ; 47 maîtrises de conférences établies dans les Facultés des sciences et des lettres ; les premiers étudiants sérieux assurés à ces Facultés par l'institution des bourses de licence ; l'accroissement et le perfectionnnement de notre outillage scientifique, jusque-là si incomplet et si défectueux ; d'importants travaux exécutés ou entrepris par l'État et par les villes pour doter l'enseignement supérieur de locaux en rapport avec ses besoins et sa destination.

Par la force des choses, la *Statistique* de 1878 devait être, en même temps qu'une statistique proprement dite, un recueil de documents et de faits pour servir à l'histoire de l'enseignement supérieur de 1868 à 1878.

Il en est de même, et pour la même raison, de celle que j'ai l'honneur, Monsieur le Président, de vous présenter aujourd'hui.

L'évolution matérielle et morale de notre enseignement supérieur, dont la *Statistique* de 1878 racontait les premières phases et enregistrait les premiers résultats, s'est poursuivie depuis lors sans incertitude, sans interruption et sans déviation. Tous mes prédécesseurs ont compris l'importance de cette œuvre, et tous y ont travaillé avec un même souci du bien public, avec une ardeur qu'excitait encore la faveur constante des deux Chambres, et avec une continuité de vues qu'a toujours soutenue l'accord de l'administration supérieure et des corps enseignants.

Les résultats obtenus au cours de cette période décennale sont considérables, et ils feront époque dans l'histoire de nos institutions d'enseignement public. Chacun est exposé à sa place, dans le présent volume. Je me bornerai ici à rappeler sommairement les principaux.

Chacun a encore présent à l'esprit le dénûment dans lequel tous les régimes qui se sont succédé en France depuis 1808 avaient laissé l'enseignement supérieur. Quelques villes seulement, et non les plus grandes, avaient donné à leurs Facultés une habitation décente. Partout ailleurs, même à Paris, c'était la misère. Les choses ont aujourd'hui changé partout de face. Déjà, en 1878, d'importants travaux, par exemple l'agrandissement de la Faculté de médecine de Paris, la construction de l'École de pharmacie, l'agrandissement du Muséum, avaient été entrepris et décidés. Aujourd'hui, cette partie de l'œuvre est terminée ou à la veille de l'être ; à Paris, la Faculté de médecine s'achève, la reconstruction de la Sorbonne est commencée, l'École de droit recevra prochainement des

accroissements nécessaires, les nouvelles galeries du Muséum seront inaugurées dans quelques jours. un projet d'agrandissement du Collège de France a été soumis aux Chambres ; l'École des langues orientales est reconstruite.

Dans les départements, sont achevés : les Facultés de médecine, des sciences et des lettres de Bordeaux, la Faculté des sciences de Toulouse, les Facultés de médecine et des sciences de Lyon, l'Institut de chimie et la Faculté des sciences de Nancy, la Faculté des sciences de Clermont, la Faculté de médecine de Montpellier, les Facultés de Caen et les Écoles d'Alger; sont en cours d'exécution : la Faculté des sciences de Rennes, la nouvelle Faculté des lettres de Toulouse, les Facultés de droit et des lettres et les Instituts scientifiques des Facultés des sciences et de médecine de Montpellier, les Facultés de droit et des lettres de Lyon et les Instituts de la Faculté des sciences de Lille.

De ces constructions les unes, celles qui font partie du domaine, sont entièrement à la charge de l'État; les autres, celles des Facultés, se font à frais communs par l'État, les villes et parfois les départements. Sur une dépense totale de 115 millions environ, 50 auront été fournis par les villes. Ce chiffre suffit à montrer avec quel libéralisme et quelle intelligence des plus hauts intérêts du pays elles ont traité l'enseignement supérieur.

Les façades de ces constructions nouvelles disent déjà quelles transformations a subies notre haut enseignement. Mais, pour s'en rendre bien compte, c'est à l'intérieur qu'il faut pénétrer. Ces palais, dont l'aspect souvent monumental est pour celui qui passe un témoignage de la dignité de la science, sont au dedans de véritables ateliers aménagés et outillés pour l'enseignement et l'étude. Naguère encore nos Facultés n'avaient que des amphithéâtres de cours; partout elles ont maintenant des laboratoires d'enseignement et des laboratoires de recherches, des collections, des bibliothèques, des salles d'études et de conférences; partout laboratoires, collections, bibliothèques sont pourvus de l'outillage et du matériel indispensables; partout s'y pressent, dans un commerce chaque jour plus intime, une jeunesse laborieuse et des maîtres à la hauteur de leurs devoirs.

L'accroissement progressif des crédits de l'enseignement supérieur permet de mesurer mathématiquement les progrès accomplis. En 1870, la dotation de tout l'enseignement supérieur n'était que de 5 972 971 francs; à cette époque les Facultés couvraient à peu près leurs dépenses par leurs recettes. En 1878, les crédits de l'enseignement supérieur s'étaient accrus déjà de plus de 4 millions; de 1878 à 1888, ils se sont accrus de 4 millions encore; ils s'élèvent exactement en 1889 à 14 492 595 francs. Si l'on en défalque les recettes des Facultés, droits d'examens, droits de diplômes, droits d'inscription, de travaux pratiques et de bibliothèque, 5 millions environ, l'excédent de dépenses, à la charge du Trésor, se trouve être de 9 millions et demi. C'est là un chiffre dont le gouvernement de la République, qui se fait honneur de consacrer chaque année 86 millions au service de l'enseignement populaire, a aussi quelque droit d'être fier.

De ces augmentations successives, une partie, mais de beaucoup la plus faible, a servi à l'amélioration de situations dont l'insuffisance était depuis longtemps reconnue, la plus grosse a été consacrée à l'amélioration de l'enseignement lui-même. A chaque page de la présente *Statis-*

tique, vous pourrez trouver le détail de ces améliorations, dotations des laboratoires, accroissement des collections et des bibliothèques, publications des Facultés, service des travaux pratiques des étudiants, création de nouveaux enseignements. Sur ce dernier point, trois chiffres vous permettront d'apprécier d'ensemble l'œuvre accomplie; depuis 1876, il a été créé dans les Facultés de tout ordre : 201 chaires, 200 cours complémentaires et 129 maîtrises de conférences (1).

Cet accroissement du simple au double en moins de quinze ans n'a eu rien d'arbitraire. Il correspond exactement aux idées nouvelles qui se sont fait jour en France, sur le rôle et la fonction de l'enseignement supérieur. Lorsqu'on organisa nos Facultés en 1808, on fit des unes des écoles spéciales, strictement limitées à la préparation de certaines professions, et des autres de simples jurys d'examen, où l'enseignement ne venait que par surcroît. Longtemps elles ont conservé les caractères de leur origine, et en 1870 une Faculté des sciences et une Faculté des lettres, sauf à Paris, ne se composait que de cinq à six maîtres; à Paris, même, dans les Facultés, il n'y avait pas d'enseignement particulier pour l'histoire du moyen âge, pour l'histoire contemporaine, pour la grammaire comparée, pour la littérature française du moyen âge, pour la chimie organique, pour le droit constitutionnel, ni pour certains groupes de maladies qui forment depuis longtemps déjà des branches spéciales de la médecine et de la chirurgie.

Depuis lors, sous l'empire de causes diverses, dont l'une des plus agissantes a été certainement une connaissance plus complète et plus répandue des Universités étrangères, on s'est fait de l'enseignement supérieur une idée plus large et plus profonde à la fois; on a retrouvé la conception et la définition qu'en avait données, dès 1792, la Révolution française, laquelle avait rêvé, au sommet de l'enseignement national, de grandes écoles, où toutes les parties de la science eussent été groupées suivant leurs affinités naturelles.

De là ces créations qui s'imposaient, si l'on ne voulait pas laisser l'enseignement supérieur en France dans un état d'incurable infériorité. De là, dans les Facultés de droit, l'introduction du droit constitutionnel et de l'histoire du droit; dans les Facultés de médecine, la création de cliniques spéciales et d'enseignements plus particulièrement consacrés aux recherches de laboratoires; dans les Facultés des sciences, le dédoublement des chaires de chimie et d'histoire naturelle; dans les Facultés des lettres, le dédoublement des chaires d'histoire et de littérature ancienne, la création d'enseignements propres pour la géographie, pour l'archéologie, pour le vieux français; de là ces cours et conférences destinés à compléter l'enseignement des professeurs titulaires.

Les résultats ne se sont pas fait attendre. Pour les juger il faudrait énumérer et caractériser tous les travaux sortis depuis dix ans de nos établissements d'enseignement supérieur. Ils sont nombreux, de bon aloi, et font honneur à la France. Il faudrait aussi suivre, chaque année, le nombre croissant des étudiants, les modifications apportées au régime des études et à celui des examens, la proportion des admissions aux grades et des refus.

(1) Dans ces chiffres sont compris les enseignements des Facultés et Écoles créées depuis 1876, les Facultés de droit de Lyon et de Montpellier, les Facultés de médecine de Bordeaux, de Lille et de Lyon, et les Écoles d'Alger.

La *Statistique* contient sur ces questions les renseignements les plus complets et les plus circonstanciés qui aient encore été publiés.

Mais il est un point sur lequel vous me permettrez, monsieur le président, d'appeler plus particulièrement votre attention.

En 1875, nous avions en tout 9 963 étudiants; en 1887-1888, nous en avons eu 17 630; augmentation : 7 667.

Dans cette augmentation figurent pour une très notable part deux catégories toutes nouvelles d'étudiants : l'étudiant en sciences et l'étudiant en lettres. Il n'y en a avait pas jusqu'en 1876, ou il y en avait si peu qu'on ne les comptait pas. S'il s'en trouve d'inscrits dans les statistiques antérieures, rien ne prouve qu'ils aient réellement étudié auprès des Facultés; ce sont des étudiants en droit qu'on astreignait, par mesure fiscale, à prendre inscription à la Faculté des lettres, sans les astreindre à en suivre les cours, et des aspirants à la licence qui prenaient cumulativement quatre inscriptions à la veille de l'examen de licence. Aujourd'hui, nos 2 358 étudiants en lettres et nos 1 335 étudiants en sciences sont des étudiants réels, élèves permanents des Facultés.

Leur noyau est formé et assuré par ces 500 boursiers de licence, d'études et d'agrégation, créés par la République. Beaucoup d'entre eux se destinent à l'enseignement secondaire, et nous devons nous en réjouir pour nos lycées et nos collèges, à qui l'École normale, au recrutement nécessairement limité, ne peut fournir, à beaucoup près, tous les maîtres instruits dont ils ont besoin; mais un grand nombre ne s'y destine pas, et de cela nous devons nous réjouir encore davantage, comme d'un fait qui intéresse au plus haut point la culture intellectuelle du pays.

Les causes qui ont conduit à élargir le cadre de l'enseignement ont agi aussi sur l'esprit même et sur les mœurs de l'enseignement supérieur. Sans rien abandonner de ce qui a fait son honneur, alors qu'il manquait des ressources nécessaires à l'érudition et à la science, je veux dire la clarté de l'exposition, la belle ordonnance des matières, l'élégance et même l'éloquence de la forme, toutes qualités qui sont de notre génie français, notre enseignement supérieur s'est fait plus pratique, plus érudit, plus approfondi, plus savant et plus didactique. En même temps se sont rapprochés les maîtres et les élèves, et les maîtres entre eux.

Si l'enseignement supérieur doit, comme on le pense avec raison, réunir en chacun de ses groupes toutes les sciences d'après leurs affinités naturelles, les mêmes affinités doivent aussi rapprocher et réunir ceux qui enseignent ces sciences et en faire un même corps, à la fois un et multiple comme l'esprit humain.

C'est ce que les Facultés ont senti en demandant presque toutes, il y a quelques années, à être constituées en Universités. Le Gouvernement n'a pas cru que le moment fût encore venu d'apporter au régime de notre enseignement supérieur un changement aussi profond, mais par les décrets du 25 juillet et du 28 décembre 1885, il a donné aux Facultés une constitution qui se rapproche beaucoup de la constitution universitaire des autres pays, et leur assure, avec l'unité, les avantages d'une large indépendance, d'une initiative qui n'est limitée que par les droits de l'État, et d'un contrôle incessant sur leurs propres affaires.

Désormais la personnalité civile des Facultés, un instant contestée, est pleinement reconnue; outre des dons et legs, elles peuvent recevoir des subventions des communes, des départements et des particuliers.

Elles ont chacune une assemblée et un conseil investis d'attributions distinctes; elles sont maîtresses d'arrêter leurs programmes sur la seule condition de se conformer aux exigences des examens; leur liberté scientifique est absolue; elles présentent leurs doyens; elles délibèrent sur leurs budgets; enfin, pour leurs intérêts communs, elles ont un conseil général, où toutes sont représentées, sous la présidence du recteur, par leurs élus.

Ces institutions nouvelles, qui ont eu le mérite de venir à leur heure, de répondre à des mœurs nouvelles, à un esprit nouveau, de s'établir sans bruit, sans changement dans la législation, d'être, dès le premier jour, aimées de ceux pour qui elles étaient faites, sera, dans leurs mains, l'instrument de nouveaux progrès. Déjà les effets s'en font sentir sur plus d'un point du territoire; déjà sur plus d'un point se nouent, à n'en pas douter, de ces corps qui deviendront, à un instant donné, des Universités. Leur reconnaissance par le législateur sera la récompense de tous ceux qui auront contribué à les former, et le terme de cette évolution de notre enseignement supérieur qui, depuis quinze ans, s'est poursuivie avec une conscience chaque jour plus claire de sa direction et de son but.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

Circulaire du 30 mai relative à un projet de décret concernant l'enseignement dans les Facultés de droit.

Monsieur le Recteur, dans la récente enquête sur la licence en droit, plusieurs Facultés ont exprimé l'avis qu'il y aurait de très sérieux avantages à ce que les titres de professeur fussent attachés désormais non à certains enseignements déterminés, mais aux personnes elles-mêmes.

Avec l'organisation actuelle, il est impossible aux agrégés de prévoir, dès leurs débuts, à quel enseignement le hasard des vacances les appellera un jour comme titulaires. Cette incertitude ne peut avoir que de fâcheux effets. Ou bien l'agrégé attendra d'être devenu titulaire pour se consacrer spécialement à un ordre déterminé de recherches, et il perdra ainsi plusieurs années, souvent les meilleures, celles-là mêmes qui décident des vocations savantes, dans une regrettable inaction scientifique. Ou bien, comme c'est aujourd'hui le cas le plus fréquent, il s'appliquera de suite à des travaux en rapport avec ses aptitudes et l'enseignement dont il est chargé; mais plus tard, sauf de très rares exceptions, il lui faudra, pour devenir titulaire, changer tout à coup d'enseignement, aborder de nouvelles recherches, ou séparer son enseignement et ses travaux personnels. Cet état de choses n'est bon ni pour l'enseignement, ni pour la science. Mieux vaudrait que les carrières ne fussent pas une entrave aux vocations. Ce résultat pourrait être obtenu si les entités administratives qui s'appellent des chaires de droit disparaissaient, et si, au fur et à mesure des vacances dans le cadre des titulaires d'une

Faculté, les chargés de cours pouvaient être titularisés en conservant l'enseignement par lequel ils se seraient créé des titres particuliers.

C'est dans cette pensée que j'ai préparé le projet ci-joint de décret. Je vous prie de le soumettre à l'Assemblée de la Faculté de droit. Je désire que sa délibération me parvienne avant le 25 juin. Vous voudrez bien, en me l'adressant, y joindre votre avis personnel.

Recevez, monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

PROJET DE DÉCRET

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, décrète :

Article premier. — L'enseignement, dans les Facultés de droit, est donné par des professeurs titulaires et par des chargés de cours.

Art. 2. — Le titre de professeur est attaché à la personne et non à l'enseignement.

Art. 3. — Le nombre des professeurs titulaires de chaque Faculté est fixé par décret, conformément aux crédits inscrits au budget législatif. Il ne peut être inférieur au nombre des chaires actuellement existantes dans chaque Faculté.

Art. 4. — Lorsqu'une place de professeur titulaire devient vacante, il est procédé pour la nomination du nouveau titulaire conformément aux lois et règlements actuellement en vigueur.

BIBLIOGRAPHIE

A. Riant, *Le Surmenage intellectuel et les exercices physiques.* — Francisque Bouillier, *Questions de morale pratique.* — Marie-Anne de Bovet, *Lettres d'Irlande.*

Le surmenage intellectuel et les exercices physiques, par le docteur A. Riant, prof. d'hygiène à l'École normale de la Seine (1 vol. [de la Bibliothèque scientifique. Paris, J.-B. Baillière et fils). — Personne n'était mieux qualifié que le docteur Riant, qui dès le début de la réorganisation des études après la guerre, a été le premier à défendre les droits de l'hygiène, pour résumer le débat un peu tumultueux auquel le surmenage intellectuel a donné lieu en ces derniers temps. Son livre se distingue tout d'abord par une qualité qu'on aurait été en droit de trouver sinon dans la polémique des publicistes, du moins dans l'argumentation des savants qui ont pris part à cette campagne et qui trop souvent a fait défaut : je veux parler de la méthode. Ainsi le docteur Riant distingue très nettement le surmenage de l'enfant et le surmenage de l'adulte : il est évident que la question est autre quand on envisage les conséquences d'un travail exagéré chez l'élève en puissance de maître et chez le lettré, le savant, l'artiste. Dans le premier cas, il convient encore d'examiner à part les écoliers, les élèves (garçons et filles) et les étudiants ; dans le second, les hommes qui se dépensent utilement au service de la science ou de l'art, et ceux qui usent leurs forces prématurément, faute de s'astreindre à certaines précautions. A quelque point de vue qu'on se place, l'expression de « surmenage intellectuel » est excellente pour désigner le mal en question, et je comprends d'autant moins que l'auteur prenne encore la peine de s'en excuser, que la définition qu'il en donne ne peut que consacrer la place qu'il a prise dans l'usage. Le terme de « surmener » appartient au langage vétérinaire : « Surmener, dit Littré, c'est exciter une bête de somme ou autre, en la faisait aller trop vite ou trop longtemps. » Transporté dans la médecine il signifie, au sens subjectif, « l'état de l'individu soumis à un travail *excessif* ou *mal dirigé* » ; au sens objectif, « la cause ou l'ensemble des causes auxquelles on attribue cet état ». Tout cela me paraît fort clair, et il n'y a qu'avantage à introduire le mot dans le vocabulaire de la pédagogie, puisque tant est que la chose existe dans l'école. Le « malmenage » n'est qu'un cas de surmenage, et le débat entre les pédagogues et les médecins porte précisément sur ce point de savoir si l'excès de travail résulte d'une surcharge de programmes ou seulement de leur mauvaise application. M. le docteur Riant a encore eu le mérite de circonscrire exactement la question du « surmenage intellectuel », à laquelle on a eu le tort dès le début de mêler celle de la sédentarité. La première relève de la pédagogie proprement dite ; la seconde de l'hygiène scolaire ; et la solution du problème consisterait, en présence des désordres observés dans la santé des élèves, à éliminer

successivement tous ceux qui peuvent être attribués avec une certaine sécurité scientifique aux conditions générales d'hygiène, pour ne retenir que ceux qui ne pourraient être expliqués que par le surmenage intellectuel.

Notre auteur n'a pas de peine à montrer que dans l'état actuel de la science le problème ainsi posé est impossible à résoudre, et le mérite de son propre livre est surtout de montrer les précautions qu'il faudrait prendre, la méthode qu'il faudrait suivre pour arriver à une solution qu'il ne donne pas. Il ne pouvait en être autrement en l'absence de toute statistique faite spécialement en vue de cet objet : « Tout le monde surmené ! c'est bientôt dit. Veut-on un document sérieux ? Exige-t-on le chiffre, si approximatif qu'il soit, des victimes du surmenage intellectuel ? Impossible d'y songer. Le nombre des surmenés ? Mais on n'a pas même encore de renseignements de quelque importance et de réelle valeur sur les maladies observées dans les écoles et dans les lycées... En l'absence de toute statistique des maladies observées dans les établissements d'instruction, il faut renoncer à connaître le chiffre des surmenés... Des présomptions plus ou moins fondées ne sauraient figurer dans une statistique. » La critique (chap. III) du rapport du docteur Lagneau où se déroule une liste effroyable de maladies dont la seule lecture donne froid dans le dos et qui toutes sont attribuées à l'excès de travail intellectuel, montre avec quelle réserve, avec quelles précautions de méthode il faudrait procéder en pareille matière pour ne pas compromettre l'autorité de la science. Dans le chapitre où sont passés en revue les remèdes proposés pour prévenir ou combattre les effets du surmenage et de la sédentarité, la solution pédagogique et la solution physiologique sont avec raison considérées à part. Nous ne dirons rien de la première qui a l'inconvénient de soulever beaucoup de questions pour en supprimer une. Pour ce qui concerne les exercices physiques il faut se réjouir, comme le veut l'auteur, de ce que les *desiderata* sont déjà en partie des faits accomplis : peut-être le trouvera-t-on un peu optimiste dans l'appréciation des « résultats acquis ».

La place nous manque malheureusement pour parler de la seconde partie de cet ouvrage consacrée au surmenage des hommes de lettres, des savants, etc. On y trouve le même esprit judicieux dans la critique des lieux communs qui ont cours sur ce sujet, et en outre un sentiment très vif de l'excellence du travail intellectuel. Il y a, dit très justement l'auteur, des sacrifices que l'hygiène n'obtiendra jamais : « La liste serait longue d'hommes de génie, de talent ou d'une volonté puissante défiant les préceptes de l'hygiène. Le mal est que la foule veuille les imiter, ne se doutant pas de la différence qu'il y a à accomplir une tâche immense, avec des facultés suréminentes, ou de s'y essayer avec d'insuffisantes aptitudes; dans ce dernier cas, on a beau se surmener, on n'arrive pas, ou l'on arrive fourbu. »

Ces vues sont fort justes, à la condition qu'on en limite la portée par une autre considération. Il est certain en effet que ce sont les nécessités de l'existence moderne qui imposent à la « foule » des médiocrités un travail intellectuel dont elle était autrefois dispensée; et il semble bien que c'est la même cause sociale qui multiplie dans nos lycées et collèges le nombre des non-valeurs : « Ce qui est nouveau dans les établissements d'instruction, dit M. Riant (1re partie) à propos des exigences imposées

aux élèves, c'est que les difficultés auxquelles se soumettaient autrefois les esprits d'élite, tous ont aujourd'hui la prétention de les aborder. On ne peut être surpris que, dans ce nombre incalculable, il n'y ait pas mal d'éclopés et quelques fourbus. » Un avenir prochain pourrait fort bien montrer que ceux qui ont créé une agitation à propos du surmenage scolaire, ont soulevé sans le vouloir une question bien plus générale et grosse de conséquences dont la prévision les aurait peut-être rendus plus circonspects. On est conduit en effet à se demander si le système d'instruction secondaire que nous avons hérité de l'ancien régime est bien celui qui répond aux besoins de la société moderne, si son organisation faite en vue d'une petite élite peut convenir à cette multitude de jeunes gens qui ont tort peut-être d'être médiocres, mais qui ont le droit incontestable de vivre et qui viennent demander à l'école de les aider à se soutenir dans des conditions d'existence qu'ils n'ont point créées.

Questions de morale pratique, par Francisque Bouillier, membre de l'Institut (1 vol. in-16. Paris, Hachette, 1889). — Sous ce titre, l'auteur étudie quelques questions qui, dans l'état actuel des esprits et des consciences, lui ont paru avoir un certain intérêt et pouvoir donner lieu à quelques controverses. « Je n'ai pas prétendu faire œuvre de métaphysicien, écrit-il dans l'Avertissement, mais seulement de moraliste, sans nulle autre lumière que l'honnêteté naturelle ou la conscience morale. » Il ne faudrait pas prendre trop à la lettre cette déclaration : d'une manière générale, la morale, même pratique, ne se laisse point isoler de la métaphysique et, dans le livre de M. Bouillier en particulier, c'est par des raisons métaphysiques que sont résolues la plupart des difficultés de conscience qui y sont examinées. L' « instrument judicatoire » dont se sert l'auteur pour discerner le juste et le vrai au milieu des erreurs et des sophismes, tire lui-même toute sa valeur de son origine transcendante, bien que la conscience morale nous soit présentée d'abord comme « la plus pure, la plus haute émanation de nous-même ». L'obligation, la loi morale reposerait sur le sentiment de la noblesse inhérente à la nature humaine; mais cette noblesse est-elle l'œuvre de l'humanité s'élevant par son propre effort au-dessus de l'animalité? Cette nature n'est point notre œuvre, répond très nettement M. Bouillier, « elle a pour raison suprême celui qui en est l'auteur, c'est-à-dire Dieu lui-même ». La conscience morale est donc mal dénommée une lumière naturelle : ce serait plutôt une sorte de révélation continuée. Il n'y paraît guère dans la pratique. — Quoi qu'il en soit, ce sont surtout les fines analyses du psychologue et du moraliste que le lecteur goûtera et appréciera dans cet ouvrage, abstraction faite de quelques affirmations dogmatiques qui s'y trouvent mêlées. Par exemple on lira avec plaisir et fruit l'étude intitulée « la fausse conscience », où l'on montre comment la conscience se fausse par les passions et par les intérêts et comment elle peut arriver à se redresser elle-même; mais on réservera la question de savoir si la conscience est naturellement droite et si ce redressement est toujours possible. On trouvera un grand attrait aux pages dans lesquelles l'auteur reprenant la thèse de Leibniz nous console de nos maux en nous faisant l'addition de nos « petits plaisirs »; mais on ne tiendra pas pour démontré que « nous sentons toujours » et que la continuité dans la succession des faits dont se compose l'existence implique néces-

sairement la continuité de la conscience. S'il y a encore des gens qui se grisent des mots de progrès, de perfectibilité, les pages un peu moroses de M. Bouillier sur « la civilisation sans la morale » leur inspireront de sages réflexions. Je doute qu'ils y trouvent d'utiles indications pour élever la moralité au niveau du progrès scientifique. Citer M. Taine en faveur de la religion ne suffit pas pour nous éclairer sur les moyens de combler le vide que signale M. Vacherot. Il faudrait laisser aux théologiens ou à ceux qui sont dignes de l'être les déclamations amères contre « l'École sans Dieu »; plus de réserve convient aux représentants du spiritualisme qui ont si puissamment contribué à laïciser la morale, en plaçant l'idée de Dieu, non plus à la base, mais au sommet.

Lettres d'Irlande, par Marie-Anne de Bovet (1 vol. in-18. Paris, Guillaumin, 1889). — Les lignes suivantes de la préface que M. Victor Cherbuliez a écrite pour les *Lettres d'Irlande* donneront, mieux que nous ne saurions le faire, une juste idée de ce petit volume d'une lecture aussi agréable qu'instructive: « On trouvera dans ces pages écrites avec une heureuse facilité, un gracieux abandon, des descriptions spirituellement enlevées, des anecdotes vivement contées, des tableaux de mœurs, des portraits qui ne sont ni flattés ni chargés et dont le peintre n'a pas besoin de garantir la ressemblance. Je m'empresse d'ajouter que ce livre attrayant est fort instructif. Il n'en est point, que je sache, qui fasse mieux connaître le pays où sont nés Sheridan, Thomas Moore et M. Parnell, ni pénétrer plus avant dans cette question irlandaise si malaisée à bien comprendre, l'un des plus attachants et des plus douloureux mystères de l'histoire, qu'on ne peut scruter sans ressentir de grandes pitiés mêlées à de grands étonnements. »

F. D'ARVERT.

OUVRAGES NOUVEAUX

Beaunis (H.). *Les Sensations internes.* 1 vol. in-8, cartonné à l'anglaise (Félix Alcan), 6 fr.

Girard (Paul). *L'Éducation athénienne aux Ve et IVe siècles avant Jésus-Christ.* 1 vol. in-8, broché (Hachette et Cie), 10 fr.

Guyau. *L'Art au point de vue sociologique.* 1 vol. in-8 (Félix Alcan), 7 fr. 50.

Hovelacque (Abel). *Les Nègres de l'Afrique sus-équatoriale.* 1 vol. in-8 (Lecrosnier et Babé), 8 fr.

Janet (Pierre). *L'Automatisme psychologique.* 1 vol. in-8 (Félix Alcan), 7 fr. 50.

Monin (H.). *Journal d'un bourgeois de Paris pendant la Révolution française* (année 1789). 1 vol. in-18, jésus (Armand Colin et Cie), 3 fr. 50.

Ollivier (Édouard). *La France avant et pendant la Révolution.* 1 vol. in-18 (Guillaumin et Cie), 3 fr. 50.

Vossion (Louis). *La Constitution américaine et ses amendements, avec une préface,* par M. Joseph Chailley. 1 vol. grand in-8 (Guillaumin et Cie), 5 fr.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 24525.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchelkr, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Czihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Etk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. Hogan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*.
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*,
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stoerk, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Vidal, Secrét.-général de l'Institut Égyptien, au *Caire*
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations, comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourgen Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Rœcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kœster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broths.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saigon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier.
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie.
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints Pères. — 24525.

Neuvième année. — N° 8. 15 Août 1889.

SEP 13 1889

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Directeur d'études pour les Lettres et la Philologie à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. FUSTEL DE COULANGES, de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Sommaire du n° 8 du 15 Août 1889

Pages.

Louis Liard. . . . *La Réforme de la Licence en Droit*. 113

Franck d'Arvert. *La Musique dans l'Éducation*. 128

Félix Moreau. . . *Les Associations d'Étudiants d'Aix-Marseille*. 144

Dreyfus-Brisac. . *Le Congrès international de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire*. . 157

Le Congrès international de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire. 166

Comité d'organisation; — Bureau du Congrès; — Liste des Membres étrangers.

Comptes rendus des assemblées générales des 8, 9 et 10 août.

Discours de clôture prononcé par M. Gréard.

Rapports de MM. Th. Cart et G. Blondel pour la *Section de l'Enseignement supérieur;* — de Mmes Mourques et Soult et de M. Egger pour la *Section de l'Enseignement secondaire.*

Nouvelles et Informations. 198

Discours prononcés à l'inauguration de la Nouvelle Sorbonne. — Discours prononcé par M. Lavisse au Banquet des Étudiants, à Meudon.

Bibliographie, par M. F. d'Arvert. 213

Ouvrages nouveaux. 216

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

HARVARD COLLEGE
SEP 19 1889

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LA RÉFORME
DE LA LICENCE EN DROIT[1]

Par une circulaire, en date du 12 janvier dernier, le Ministre de l'Instruction publique soumettait à l'examen des Facultés de droit un projet d'organisation de la licence, qu'avait, à sa demande, élaboré la Faculté de Paris. « On s'est proposé, disait la circulaire, tout en maintenant l'unité du grade, et sans diviser chaque Faculté en sections parallèles, d'apporter dans les études juridiques plus de richesse, de variété et de souplesse, et de les mieux adapter à la diversité de leurs destinations. »

Le projet de décret qu'on a l'honneur de soumettre au Conseil supérieur, et qui a été longuement délibéré par la Section permanente, est le produit de cette enquête. S'il n'est la reproduction littérale et complète d'aucun des projets mis en avant par les diverses Facultés il est l'expression organique de ce que tous ont d'essentiel. Par des dispositions sur lesquelles on insistera plus loin, il tend à introduire dans les études préliminaires à la licence un assez grand nombre de matières nouvelles : le droit constitutionnel, le droit international public, la législation financière, des matières de droit administratif, la législation industrielle, le droit maritime, la législation commerciale comparée et l'étude des systèmes coloniaux, et cela sans augmenter soit la durée de la scolarité, soit le total des leçons dans chaque année.

(1) Nous publions sous ce titre l'exposé des motifs présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique par le directeur de l'enseignement supérieur à l'appui d'un projet de décret sur l'enseignement des Facultés de droit, qui a été approuvé par le Conseil dans sa séance du 22 juillet dernier.

I

Si l'on compare ce que furent à l'origine nos divers ordres de Facultés avec ce qu'ils sont aujourd'hui, on s'apercevra que les Facultés de droit sont celles où l'enseignement s'est le moins enrichi. Sans doute, il n'est pas resté stationnaire. Aux matières de droit privé, code civil, droit romain, droit criminel, procédure, droit commercial, qui le constituèrent tout entier pendant longtemps, se sont ajoutés, peu à peu, sous l'influence des événements, de l'opinion publique et de la science, le droit administratif, l'économie politique et, tout récemment, l'histoire du droit et le droit international privé. Mais ce progrès, si réel qu'il soit, est moins complet que celui qui pendant le même temps s'est accompli dans les Facultés de sciences, des lettres et de médecine. Celles-ci possèdent aujourd'hui à peu près tous les enseignements contenus dans leur définition; on ne saurait en dire autant des Facultés de droit; elles sont incomplètes sur plus d'un point, surtout en ce qui concerne les matières économiques et les diverses branches du droit public.

Ce n'est pas que ces lacunes n'aient été depuis longtemps constatées et signalées. Elles le furent même bien avant celles que présentait l'enseignement supérieur des lettres et des sciences. Ce n'est pas non plus qu'il n'ait été rien tenté pour les combler. Depuis la Restauration jusqu'à nos jours, bien des projets ont été faits en ce sens; aucun n'a pleinement abouti; il n'en est sorti à de longs intervalles que des améliorations fragmentaires sans ensemble et sans assez de coordination. Nous ne raconterons pas ici toutes ces tentatives infructueuses; il suffira de rappeler l'enquête ouverte à ce sujet par M. de Salvandy en 1845 et le projet de loi qu'ensuite il soumit en 1847 à la Chambre des pairs. L'étude du droit y était ainsi définie : « Il n'en est pas de plus étendue, il n'en est pas de plus élevée ni de mieux appropriée à tous les intérêts d'un peuple éclairé et libre. Sa nature est de régler tous les rapports des hommes entre eux; son moyen est de leur apprendre à quelles conditions ces rapports existent et se maintiennent. Elle règle ces rapports non seulement au foyer domestique et dans la société; mais aussi dans la cité et dans l'État; non seulement dans l'État, mais encore dans la grande famille, et, comme on disait autrefois, dans la grande cité du genre humain. Car la procédure, le droit civil, le droit criminel, le droit commercial,

le droit administratif lui-même, tout le droit commun enfin, d'une utilité incontestable, ne sont cependant qu'une partie importante, qu'une branche distincte de la science. »

« Pour la compléter réellement, il faut l'étendre au delà de la société civile et l'appliquer à l'état politique tout entier; il faut l'étendre au delà de l'état politique et l'appliquer aux rapports externes. » Et comme conséquence de ces vues théoriques le projet de loi posait en principe que l'« enseignement des Facultés de droit s'applique à toutes les branches de la science du droit et de l'étude des lois ». Et en conséquence de ce principe il ajoutait aux matières alors existantes l'histoire du droit ancien et moderne, le droit des gens, le droit maritime, le droit constitutionnel, l'économie politique, l'histoire des traités, les législations comparées.

De ce large programme, c'est à peine si, quarante ans après, deux ou trois articles ont été réalisés. Il y a dix ans à peine que l'économie politique a droit de cité dans les Facultés de droit : il n'y a pas dix ans que l'histoire du droit y a pénétré. Le droit constitutionnel n'y est enseigné qu'à une rare élite, en vue du doctorat, alors qu'il devrait être, ce semble, un des facteurs premiers de toute éducation juridique. Il n'y a en France qu'une seule chaire de droit des gens, à Paris; une seule chaire de droit maritime, à Bordeaux.

II

Un tel état de choses pourrait-il se perpétuer plus longtemps sans dommage pour la science et pour la société, pour les études et pour les étudiants?

Qu'il y ait un réel intérêt scientifique à introduire dans les Facultés de droit certaines matières de droit public et d'économie sociale qui en sont aujourd'hui absentes, nul ne le contesterait sérieusement. Les Facultés de droit sont, comme les autres Facultés, des établissements d'enseignement supérieur et non des écoles professionnelles. Rien de ce qui appartient à cette partie du savoir humain dont la culture leur a été dévolue ne doit leur demeurer étranger. Leur science n'est pas sans doute confinée en elles-mêmes et n'exclut pas, hors d'elles, les recherches, les découvertes et le progrès; mais elle doit se trouver tout entière en elles-mêmes; elle doit se développer librement, au dedans d'elles, par leur initiative et leurs efforts. Les vocations et les travaux qu'a suscités l'introduction récente de l'économie politique, de

l'histoire du droit et du droit international privé dans les Facultés de droit sont là pour attester de quel progrès scientifique la création d'enseignements nouveaux est l'excitant et la condition.

L'intérêt de la science n'est pas seul en jeu; il y va aussi d'un sérieux intérêt pour la société. L'enseignement supérieur est aujourd'hui considéré à bon droit comme une des sources où se forment et d'où découlent les idées générales qui, se répandant ensuite de couche en couche, finissent par faire partie du moral de la nation. Autant que les autres Facultés, plus que les autres à certains égards, les Facultés de droit ont une part dans ce travail. Bon an mal an, 1 500 jeunes gens se font inscrire sur leurs registres; bon an mal an, il en sort 1 200 licenciés. Est-il indifférent que ces jeunes gens, quelle que soit d'ailleurs plus tard leur situation, qu'ils soient au barreau ou dans la magistrature, dans l'administration ou dans le commerce ou l'industrie, qu'ils restent simples citoyens ou qu'ils deviennent mandataires de leurs concitoyens, apportent dans la société, non pas la science approfondie des diverses branches du droit public, — la science a toujours été et sera toujours le propre d'une élite restreinte, — mais au moins des clartés exactes sur ces matières? Est-ce indifférent surtout dans une nation démocratique, dans un pays de suffrage universel et à une époque comme la nôtre? Notre société est sans doute intéressée à ce que les études de droit privé conservent leur importance; mais elle l'est plus encore à ce que les études de droit public obtiennent enfin une place plus en rapport avec leur rôle et leur utilité sociale.

Tel a toujours été d'ailleurs le vœu des gouvernements libéraux. Lorsque après la Révolution on réorganisa l'enseignement du droit, on inscrivit le droit public dans les programmes. Mais pendant toute la durée du premier Empire, cette prescription demeura lettre morte et l'enseignement fut limité au droit privé. Un instant, sous la Restauration, il en fut autrement. Une ordonnance de 1819 divisait la Faculté de Paris en deux sections, et établissait dans chacune d'elles, outre les professeurs de droit privé, un professeur des éléments du droit naturel, du droit des gens et du droit public général, et dans l'une trois professeurs, l'un de droit public positif et de droit administratif français, le second d'histoire philosophique du droit romain et du droit français, le troisième d'économie politique. Mais bientôt une ordonnance de 1822, rendue le jour même où était supprimée l'École normale, « voulant ramener les études juridiques à des connaissances positives et usuelles », détruisit ce qu'avait fait l'ordon-

nance de 1819. Un des premiers soins du gouvernement de Juillet fut d'établir à Paris le droit constitutionnel, et partout le droit administratif, et l'un de ses derniers soucis fut de donner aux Facultés de droit l'ample constitution qui a été esquissée plus haut d'après M. de Salvandy. Par contre, un des premiers actes du second Empire fut de supprimer la chaire de droit constitutionnel de la Faculté de droit de Paris.

Quant à l'intérêt des études et à celui des étudiants, ils ne sont pas moins manifestes. Limité au droit privé, l'enseignement des Facultés de droit court le risque d'être trop exclusivement interprétatif et déductif. En cette matière, les principes sont fixés et codifiés; il s'agit avant tout d'en montrer l'esprit, l'enchaînement et les conséquences; aussi la méthode du juriste n'est-elle pas sans analogie avec celle des géomètres; mais, par suite, au point de vue de l'éducation des esprits, elle a des inconvénients analogues à ceux d'une éducation exclusivement mathématique. Elle habitue l'entendement à procéder *a priori*, déductivement, et à faire rentrer toutes choses dans des catégories. A cette tendance qui serait fâcheuse si elle était exclusive, surtout chez des hommes dont beaucoup seront mêlés activement aux choses de l'État et de la société, il faut un contrepoids et un contrepoids intérieur, qui agisse au dedans même des Facultés de droit. Rien ne semble plus propre à le fournir que les études économiques et les études de droit public, où l'esprit juridique proprement dit trouve sans doute son emploi, mais où les faits, les faits réels, les faits vivants, ceux du passé, ceux du présent, ceux du dedans et ceux du dehors, sont un facteur essentiel de la méthode.

Les études d'enseignement supérieur ne sont pas la préparation immédiate et directe à de certaines carrières déterminées. Pourtant on ne doit pas négliger l'utilité qu'en devront retirer ceux qui s'y livrent, pour leurs propres carrières. A ce point de vue, on ne saurait méconnaître que le projet soumis au Conseil n'ait de sérieux avantages pour ceux des étudiants qui se destinent aux carrières administratives. Jusqu'ici l'enseignement du droit a été surtout dirigé vers le barreau et la magistrature. Or des 1 400 licenciés mis chaque année en circulation par les Facultés de droit, un tiers à peine s'attache définitivement au barreau ou entre dans la magistrature, beaucoup recherchent les carrières administratives et les carrières publiques. Il n'est pas indifférent qu'ils y arrivent mieux préparés que par le passé; ce n'est indifférent ni pour eux ni surtout pour l'État.

III

Sur ce principe l'accord est unanime dans les Facultés de droit; et il était fait virtuellement depuis longtemps.

Elles ont été unanimes aussi sur le caractère de la réforme proposée. Elle ne doit pas avoir pour résultat de couper chaque Faculté en deux sections et d'en faire deux écoles professionnelles juxtaposées, l'une de droit privé, l'autre de droit public; l'une formant des juges et des avocats, l'autre des administrateurs. Déjà dans l'enquête de 1845, la Faculté de Paris avait dit : « La mission des professeurs n'est pas de produire immédiatement des savants, encore moins des praticiens, des juges ou des administrateurs... L'enseignement des écoles a atteint son but s'il a mis les jeunes gens sur la route et leur a fourni les moyens de travailler seuls. » Elle s'est inspirée des mêmes principes en déclarant en 1889 qu'elle persistait à repousser tout sectionnement qui aboutirait à une véritable bifurcation, et introduirait la division dans des études dont elle se plaît à affirmer l'unité.

La plupart des autres Facultés ont pensé et parlé de même, entre autres celle de Toulouse, dans le rapport de laquelle on lit : « La réforme à réaliser doit être conçue en harmonie avec la fonction principale des Facultés de droit. La préparation directe à telle ou telle profession déterminée ne doit pas être l'objectif visé par cette réforme. Celle-ci doit tendre à agrandir le champ de cette culture générale, nécessaire aux membres des assemblées délibérantes, comme aux fonctionnaires de l'ordre judiciaire ou de l'ordre administratif, utile aux simples citoyens pour la gestion de leurs intérêts privés comme pour la participation aux affaires publiques. »

IV

Sur ce terrain la première question pratique à résoudre était celle de savoir si, pour faire place aux nouvelles matières dont la nécessité était admise, force n'allait pas être d'augmenter la durée des études qui est aujourd'hui de trois ans pour la licence. En admettant que cette nécessité fût inévitable, elle pouvait aboutir à deux systèmes : ou bien porter pour tous la scolarité à quatre ans en demandant à tous les nouvelles études; ou bien réserver celles-ci pour quelques-uns seulement, ceux qui se destinent plus spé-

cialement aux carrières administratives, pour eux établir, outre la scolarité ordinaire de la licence, une quatrième année exclusivement consacrée à des études de droit public, et au-dessus du grade de licencié un grade spécial qui s'appellerait par exemple licence ès sciences politiques et administratives.

Ce dernier système avait depuis longtemps les préférences théoriques de la Faculté de Paris; elle l'avait déjà proposé en 1878, le renouvelant d'un projet émis déjà par elle bien antérieurement, en 1845. Mais à ce projet on avait objecté déjà qu'on comprend mal une licence servant d'introduction nécessaire à une autre licence, l'absence de sanction légale au grade proposé, le danger, s'il restait purement honorifique comme en Belgique, qu'il ne produisît pas plus de résultats qu'il n'en a produit dans ce pays, et, par-dessus tout, la contradiction qu'il présente avec le but poursuivi qui est d'agrandir pour tous, non pas suivant les besoins des carrières, mais suivant les aptitudes, le champ de la culture générale donnée dans les Facultés de droit.

L'autre système, celui qui aurait consisté à porter pour tous la scolarité à quatre années, n'a rencontré de faveur auprès d'aucune Faculté; d'aucunes même ont fortement exprimé les raisons qu'il y a de maintenir la scolarité à trois années. « Dans une société comme la nôtre, avait dit la Faculté de Bordeaux en 1887, où les nécessités de la lutte pour la vie s'imposent à tous, on ne peut demander à nos jeunes gens de rester plus de trois ans à la Faculté de droit. » — « Si la Faculté pense que là (porter la scolarité à quatre ans) serait la meilleure solution, elle reconnaît qu'il y a lieu de s'incliner devant les nécessités du service militaire qui, même dans l'état actuel, apporte déjà un certain trouble dans les études d'enseignement supérieur. » (Faculté de Nancy.) — « La Faculté, voulant rester sur le terrain des réformes pratiques, a compris que toute augmentation de la scolarité était dans les circonstances présentes absolument impossible. » (Faculté de Grenoble.) On ne peut pas songer sérieusement, dans les circonstances que nous traversons, à étendre de trois à quatre années la durée des études exigées de tous les jeunes gens qui veulent arriver à la licence en droit. Une diminution sensible dans l'aisance des classes moyennes, parmi lesquelles se recrutent principalement nos élèves, est signalée par les économistes et par les statisticiens les plus autorisés. Depuis trois ans le nombre des étudiants en droit dans presque toutes les régions de la France a diminué. L'heure serait-elle bien choisie pour demander aux jeunes gens une quatrième année d'études, et aux familles le très notable

surcroît de dépenses qu'occasionnerait cette quatrième année? » (Faculté de Lyon.)

Déjà en 1872, une commission nommée par M. J. Simon s'était prononcée dans le même sens : « Porter à quatre ans, comme quelques-uns le demandent, la durée des études de licence, ce serait aggraver les charges des familles et retarder l'entrée des jeunes gens dans les diverses carrières, et cela a paru plus que jamais inopportun au moment où le service militaire, devenant obligatoire pour tous, va pour tous aussi entraîner des interruptions de travail et des retards inévitables. Pour faire accepter l'innovation proposée, il faudrait démontrer l'impossibilité absolue de faire des études solides en trois ans. »

V

D'autre part, s'il était impossible d'accroître la durée de la scolarité, il ne l'était pas moins d'augmenter, dans chaque année d'études, le nombre des cours obligatoires. Ce nombre est aujourd'hui de quatre : à trois leçons la semaine pour chaque cours, c'est trop peut-être ; dans tous les cas c'est assez, si l'on veut laisser aux étudiants sérieux les loisirs nécessaires au travail personnel.

Le problème à résoudre était donc d'introduire de nouveaux enseignements dans des cadres inextensibles et déjà remplis. Il eût été insoluble, si chaque enseignement avait même importance et mêmes exigences. Il n'a pas paru aux Facultés qu'il en fût ainsi, et il a semblé que, pour plusieurs des enseignements anciens et nouveaux, il suffirait de cours semestriels, comme dans la Faculté de médecine.

Toutefois la difficulté n'était encore résolue qu'en partie. La place ainsi gagnée était insuffisante pour recevoir tous les nouveaux enseignements réputés nécessaires. Pour la résoudre entièrement, la Faculté de Paris a été conduite à une innovation capitale, vraiment inspirée de ce qui doit être l'esprit de l'enseignement supérieur, et qui consiste à laisser aux étudiants une certaine liberté d'option entre des cours déclarés équivalents.

Jusqu'ici, dans les Facultés de droit, tous les étudiants, sans exception, sont conduits au but par la même voie ; les mêmes programmes, les mêmes cours, les mêmes matières d'examen s'imposent à tous, comme si tous avaient mêmes aptitudes et mêmes besoins. La Faculté de Paris a pensé qu'il fallait rompre

enfin avec ces habitudes et cette méthode ; que l'encyclopédisme des programmes, quand il se joint à l'uniformité, est une erreur, une faiblesse et un leurre. On a lu, dans le volume d'*Enquêtes* distribué il y a quelque temps aux membres du Conseil, le projet que partant de là elle a élaboré. Il peut se résumer ainsi : maintenir l'unité du grade, et par là l'unité de la Faculté, mais y faire aboutir par deux voies différentes ; en d'autres termes, avoir deux types d'études ; dans chaque type, des traits communs et essentiels, et des traits particuliers ; en première année, alors que les vocations spéciales s'ignorent encore et que les aptitudes sont encore indécises, même enseignement pour tous, et réunion des matières qui sont plus particulièrement une préparation aux autres ; nulle obligation, pour l'étudiant, d'une option prématurée et souvent aveugle ; puis, plus tard, en seconde, en troisième année, un nombre croissant de matières à option, groupées suivant leurs affinités naturelles et cadrant avec la variété des aptitudes et des carrières.

VI

C'est ici que ce sont manifestées, dans l'*Enquête*, les divergences les plus sérieuses entre les Facultés des départements. Unanimement d'accord sur le principe de la réforme, elles se sont séparées en deux groupes à peu près égaux sur le système d'exécution. Elles acceptent toutes, à une exception près, qu'il y ait des matières communes et des matières à option ; mais les unes voudraient que les deux types d'études aboutissent à deux grades différents ; les autres, avec Paris, maintiennent, comme chose essentielle, l'unité du grade.

Voici les raisons invoquées de part et d'autre. Pour les bien comprendre, il convient de se reporter aux tableaux publiés aux pages 9 et 22 de l'*Enquête*.

I. L'unité du diplôme implique l'identité des études et l'identité des épreuves. Des épreuves partiellement identiques et partiellement différentes établiraient une présomption légale de connaissances égales et semblables, et cette présomption serait un mensonge. « Un même diplôme ne peut être conféré qu'à ceux qui justifient de connaissances de même nature. Si l'on peut comprendre à la rigueur quelque variété dans les épreuves, encore faut-il que les candidats aient un fonds commun d'instruction, ce qui ne se rencontre pas dans le projet. »

En second lieu, il y a entre les deux enseignements qu'admet

le projet plus qu'une différence de noms, mais une profonde différence de nature, d'esprit et même de méthode. « L'éducation juridique qui résulte de l'étude du droit public est bien différente de celle que donne le droit privé. Elles ont presque entre elles le même rapport que les sciences exactes et les sciences expérimentales... Le droit privé, c'est surtout la déduction logique; le droit public, c'est l'examen des faits, l'observation des résultats pratiques. »

L'unité de diplôme, avec certaines matières inégalement dosées, aboutirait à cette conséquence que les carrières judiciaires seraient ouvertes à des licenciés qui n'auraient fait que six mois de droit criminel, six mois de procédure et un an de droit romain. « L'accès du barreau et de la magistrature sera ouvert aux jeunes gens qui auront suivi la branche des sciences administratives, qui, par conséquent, ignoreront entièrement le droit international privé, et n'auront sur le droit romain, enseigné en un an, sur la procédure et le droit criminel, enseignés en six mois, que des connaissances extrêment superficielles. Le diplôme obtenu à la suite de semblables études sera-t-il un gage suffisant de savoir et de capacité pour des magistrats qui seront appelés à connaître des affaires civiles et criminelles les plus délicates ? »

Inversement, « parmi les candidats qui seront nommés dans les fonctions administratives en tous genres, il pourra s'en trouver un grand nombre qui n'auront pas, sur le droit public, des notions plus étendues que nos licenciés actuels. Dans ces conditions, le but principal de la réforme ne sera pas atteint. »

Enfin, surtout dans les petites Facultés, n'y a-t-il pas péril à couper en deux des auditoires peu nombreux et ne peut-on pas redouter que la majorité des étudiants n'aille aux cours les plus attrayants et les plus faciles, moins par vocation que par paresse?

II. A ces arguments il a été répondu :

« Il convient de bien préciser qu'un diplôme unique n'implique pas nécessairement l'identité absolue des études.

« Il suffit, pour que son unité soit justifiée, que tous les porteurs de ce diplôme aient reçu un fonds commun de connaissances. Or, si l'on examine attentivement le programme des cours que suivront les élèves de la section administrative, on reconnaîtra qu'il n'y manque rien de ce qui figurait, il y a trente-cinq ans, dans le programme obligatoire pour la licence en droit. Tous les cours que suivaient alors les futurs licenciés sont maintenus, puisqu'on supprime seulement la seconde année de droit romain, qui n'a été créée qu'en 1853, et qu'on ramène à leur ancienne durée

les cours de procédure civile et de droit criminel. Il restera même plus de cours communs qu'il n'y en avait il y a quinze ans. »

La différence de nature et de méthode n'est pas aussi profonde qu'on le dit entre les deux types d'études. Ce qui domine dans l'un et dans l'autre, c'est le droit privé. Avec la dualité de diplôme, il faudrait aller jusqu'au bout, et organiser les deux types chacun en soi et pour soi, c'est tout autre chose que ce qu'on propose; ce n'est pas un élargissement, un assouplissement des Facultés de droit; c'est la coupure de ces Facultés en deux écoles spéciales et professionnelles, qui n'auraient de commun que d'habiter sous le même toit et d'être administrées par le même doyen.

Quant aux conséquences, « est-il aussi imprudent qu'on l'a dit d'ouvrir l'accès des deux grandes carrières judiciaires, la magistrature et le barreau, à des hommes qui n'auront étudié d'une part le droit criminel, d'autre part la procédure civile, que pendant un semestre? Le temps n'est pas éloigné où, dans presque toutes les Facultés, un seul et même professeur était chargé d'enseigner en une année la procédure civile et la législation criminelle. C'est en 1877 seulement que la séparation des deux enseignements, déjà accomplie dans quelques Facultés, notamment à Lyon, a été généralisée. Constate-t-on que les licenciés reçus avant 1887 soient, sous le rapport de la procédure civile et criminelle, dans une situation d'infériorité très marquée à l'égard des licenciés de date plus récente? »

D'ailleurs, quels ne seraient pas les inconvénients de la dualité du diplôme et du sectionnement des études qui en est inséparable?

« Un pareil système aurait les conséquences les plus désastreuses pour les étudiants eux-mêmes, non moins que pour les études, et, de plus en plus, il dénaturerait profondément le caractère véritable des Facultés de droit.

« D'abord il est inadmissible que nos étudiants qui arrivent, tout jeunes encore, à la Faculté de droit (18 ou 19 ans), puissent, au seuil de leurs études juridiques, faire une option sérieuse et réfléchie en vue d'une carrière particulière. Qui ne voit que le choix judicieux d'une profession définitive ne peut pas raisonnablement leur être demandé à ce moment-là? Ces jeunes gens dénués de toute expérience, absolument ignorants des choses du droit, ne peuvent pas connaître leurs véritables aptitudes; comment pourraient-ils choisir la carrière qu'ils doivent embrasser? Du reste, en admettant qu'ils fussent en situation, avant d'aborder leurs études, d'arrêter leur vocation, serait-il prudent, dans

leur propre intérêt, de leur laisser une pareille initiative? Mille événements, toujours imprévus, peuvent survenir, qui les obligeront peut-être à changer de direction. Que feront-ils alors? On les aura mis dans cette fâcheuse alternative, ou de subir une profession qui ne leur convient pas, ou de commencer, au prix de nouveaux frais et de nouveaux efforts, et avec une perte souvent considérable, d'autres études mieux adaptées à la carrière qu'ils sont obligés d'entreprendre. Il est donc indispensable que l'instruction reçue à la Faculté puisse, à chaque instant, permettre aux étudiants un changement de direction toujours utile et souvent même nécessaire.

« Cette bifurcation aurait, en outre, sur les études, une influence pernicieuse qui ne peut être niée. Ce serait en effet mal connaître la jeunesse et supposer chez l'étudiant un amour bien désintéressé de la science pure que de croire que le jour où il lui sera loisible de se cantonner dans un domaine particulier d'études qui doit le conduire à une profession devenue l'objet unique de toutes ses préoccupations, il ne désertera pas celles de ses études qui ne lui sembleront pas être d'une utilité immédiate. N'est-il pas évident, par exemple, que le jeune homme qui aura choisi la section judiciaire parce qu'il désire entrer dans la magistrature, négligera quelque peu le droit administratif ou l'économie politique, sous prétexte que de telles études lui seront moins immédiatement nécessaires que le droit civil ou la procédure? Et, à l'inverse, n'arrivera-t-il pas infailliblement que celui qui a voulu se consacrer aux études administratives aura un médiocre souci pour le code civil ou la procédure, par ce motif que la connaissance du droit public ou administratif lui est plus indispensable?

« Enfin, il faut bien reconnaître que le sectionnement des études juridiques est inconciliable avec le rôle véritable des Facultés de droit. La mission de nos Facultés n'est pas de préparer directement à telle ou telle profession déterminée; elles ne sont pas destinées, quoi qu'on puisse dire, à former des avocats, des magistrats ou des administrateurs. Les Facultés de droit sont et doivent rester surtout des *établissements d'enseignement supérieur;* elles ne sont pas et ne peuvent pas être des *écoles professionnelles.* Leur but principal et essentiel est de donner à tous ceux qui se destinent aux différentes carrières, pour lesquelles l'étude du droit est nécessaire ou utile, une culture scientifique générale, de les initier à la connaissance des principes du droit, de développer chez eux l'esprit juridique et le raisonnement et de les familiariser avec les méthodes particulières qui conviennent à ce genre d'études. Quant à

l'enseignement professionnel et technique, il doit venir après l'enseignement théorique et doit se donner hors de l'école, où il serait, du reste, mal placé. C'est, en réalité, le stage, sous ses formes les plus variées, qui, par le contact direct de la pratique des affaires, peut seul, efficacement, préparer l'avocat, l'avoué, le notaire, le magistrat et même l'administrateur à remplir tous les devoirs que comporte sa profession.

« Du reste, il n'est pas inutile d'observer qu'une fois la voie du sectionnement ouverte, il faudrait, pour être logique, instituer autant de branches spéciales d'études qu'il y a de carrières différentes pour lesquelles le droit pourrait être utile. La science du droit ne doit pas être réservée, comme on semble le croire, à ceux qui se destinent aux fonctions judiciaires ou administratives; il y a aussi les carrières commerciales et industrielles, qui réclament également des connaissances juridiques. Dès lors, après avoir créé la *licence administrative* et la *licence judiciaire*, pourquoi n'organiserait-on pas la *licence commerciale* et la *licence industrielle?* »

VII

La Section permanente du Conseil s'est prononcée nettement et sans hésitation pour l'unité du grade. Outre qu'elle a peu de goût pour la création de grades nouveaux, elle estime qu'un grade est avant tout la preuve d'une éducation de l'esprit. Dès lors une certaine variété d'études n'est pas, à ses yeux, incompatible avec l'unité de diplôme, à la condition que ces études diverses soient de même ordre, alors surtout, comme c'est le cas, que les matières communes l'emportent, et de beaucoup, sur les autres.

Toutefois, elle s'est rendue à la justesse de certaines objections, et, sur plusieurs points, elle a été amenée à modifier sensiblement le projet.

Dans le plan primitif, l'option commençait dès la seconde année, et elle s'y établissait entre le droit romain et la procédure civile d'une part, et la législation financière et deux cours semestriels de procédure civile et de droit criminel, d'autre part. La Section a pensé qu'il y avait lieu de maintenir pour tous un cours annuel de droit criminel, et de le placer en seconde année. Outre le caractère essentiellement philosophique de cette partie du droit, la Section a été frappée de la nécessité de ne pas affaiblir, sur ce point, l'éducation du futur magistrat.

Pour le droit romain, le débat a été plus vif et plus long. On a

fait remarquer que l'option entre cette étude, sévère et difficile, et d'autres études plus attrayantes, comme le droit international public ou la science financière, serait à brève échéance l'abandon et le sacrifice du droit romain en seconde année. Cette conséquence n'était pas pour effrayer certains membres de la section; ils se rappelaient en effet que de 1804 à 1854, il n'y avait dans la Faculté qu'une seule année de droit romain, la première, et que pendant cette période les études juridiques n'avaient pas été plus faibles qu'aujourd'hui. En fin de compte il s'est formé une majorité pour réduire le droit romain à un cours semestriel commun : c'est le moyen terme qui avait déjà été proposé en 1857 et 1872. Avec ces dispositions, l'option se trouvait écartée de la deuxième année.

En troisième année, la Section permanente propose de réduire à un semestre l'enseignement commun de la procédure civile et d'inscrire le droit international privé, qui fait aujourd'hui l'objet d'un cours annuel, au nombre des cours semestriels à option. La procédure civile est plus matière de pratique que de théorie. Jusqu'en 1877, elle se partageait, avec le droit criminel, un cours d'une année. Il a paru sans inconvénient de la ramener à ces proportions. Toutefois, pour ceux des étudiants qui le voudraient, dans le second semestre serait fait un cours sur les voies d'exécution, matière aujourd'hui complètement négligée.

Quant au droit international privé, qui a pour objet le conflit des lois étrangères et de la loi française, c'est au premier chef une étude spéciale, que partant il n'y a pas lieu de maintenir au nombre des matières fondamentales communes à tous. Il n'est d'ailleurs inscrit aux programmes que depuis 1889 seulement. On ne l'abandonne pas : on le réduit et on le transpose.

Mais là n'est pas la modification essentielle faite par la Section au projet primitif. Ce projet, on l'a vu, sans sectionner les Facultés, y établissait cependant deux groupes d'études et deux groupes d'étudiants. On pouvait opter entre deux types ; mais chaque type était rigoureusement déterminé. Deux voies s'ouvraient devant les étudiants ; mais, une fois engagé dans l'une ou dans l'autre, il fallait aller jusqu'au bout, comme entre deux barrières, par étapes marquées d'avance.

La Section a pensé qu'il fallait faire un pas de plus, et qu'une fois admis le principe de l'option, il fallait supprimer toutes les barrières. Qu'il s'agisse en effet de favoriser, soit les aptitudes, soit les carrières, l'option obligatoire pour tel ou tel groupe de cours a des inconvénients. Les aptitudes individuelles sont aussi variées que les carrières, et ne les mettre les unes et les autres en

présence que de deux groupes d'études, c'est aller à l'encontre du but poursuivi. Pris trois par trois, les neuf cours semestriels à option inscrits au projet, peuvent présenter un grand nombre de combinaisons, dont chacune peut répondre à une vocation spéciale, soit scientifique, soit professionnelle. Pourquoi dès lors ne pas laisser l'étudiant entièrement libre de son choix, alors surtout que l'option doit se faire, non pas au début des études, mais en troisième année, à un moment où chacun a eu le temps et l'occasion de s'éprouver, de prendre conscience de soi et de savoir ce qu'il veut ?

A un point de vue plus élevé, la liberté n'est-elle pas l'essence des études supérieures ? N'est-il pas bon qu'au moins une fois, au cours de ses études, l'étudiant soit mis à même de faire un choix libre et réfléchi ? Il y a là plus qu'une question de pédagogie.

Telles sont, rapidement esquissées, les origines, les tendances et les phases du projet soumis au Conseil supérieur. A ce projet il ne serait pas illégitime de donner pour épigraphe ces paroles de M. de Salvandy : « On peut dire que toute loi qui aura pour résultat de fortifier, d'étendre cette part des études, de la propager parmi la classe aisée et instruite de la nation, fera autant pour la civilisation et l'ascendant de la France que pour l'affermissement de nos institutions. »

Louis LIARD.

LA
MUSIQUE DANS L'ÉDUCATION

Si la musique avait le quart de la vertu moralisatrice que les pédagogues lui attribuent, l'Université serait bien coupable qui n'a jamais rien fait pour l'éducation musicale de ses élèves. Mais bien naïf aussi, qui prendrait ainsi les choses au tragique! On a répété, d'après Platon, que « le sage est un musicien »; on a cité Aristote qui va toujours de compagnie; tout cela ne tire pas à conséquence. Ce n'était pas une opinion, mais une tournure de discours latin conservée en français. — Après avoir rappelé brièvement les raisons qui, dans l'antiquité et même plus tard, ont fait attacher une si grande importance à la musique ou plus exactement à une certaine musique pour le maintien des mœurs et des croyances, je voudrais dans les pages suivantes montrer que les raisons pour lesquelles nous donnons une éducation musicale à nos enfants sont particulières à notre civilisation, et résumer d'après un excellent auteur moderne les principes directeurs de cette éducation (1).

I

Gymnastique et musique : ce plan d'études libérales ressemble si peu à ceux qu'on rédige de nos jours, que tout le monde éprouve le besoin de le commenter. Les uns en soulignent la belle simplicité : la gymnastique formait de beaux corps; la musique, de belles âmes; *mens sana in corpore sano*, c'est toute la pédagogie. D'autres nous expliquent que musique en grec signifie l'encyclopédie des lettres, des arts et des sciences.

Remarquons, en passant, que la vie des sociétés est soumise à certaines lois générales qui varient fort peu et dont il faut tenir

(1) Mlle Hortense Parent, *Exposition de ma méthode d'enseignement pour le piano. — L'étude du piano. Manuel de l'élève. — La méthode dans le travail. Conseils techniques.* (Paris, H. Thauvin, éditeur.)

compte dans l'étude du passé si l'on ne veut pas être dupe de l'illusion du lointain. Est-il vraisemblable que ces petits gouvernements de la Grèce qui ressemblaient beaucoup à nos municipalités aient, pour des raisons purement esthétiques, subventionné, sous le nom de gymnases, des conservatoires des belles formes aryennes? En tout cas nous ne saurions les en féliciter : dans tous les temps et dans tous les pays, c'est le loisir aristocratique qui forme les beaux corps; quant aux exercices athlétiques, ils avaient, nous dit Aristote, l'effet contraire d'altérer les formes par un développement exagéré des muscles. Et pourquoi les gouvernements d'alors persistaient-ils à développer les muscles de leurs citoyens aux dépens de la grâce et de la beauté? Pour une raison que nous connaissons bien : ils avaient besoin de soldats. — Passons à la musique : c'était, nous dit l'auteur d'une *Histoire des Grecs*, « une gymnastique de l'esprit par laquelle une jeunesse robuste préludait à l'exercice du droit qui est la liberté »; nous allons voir ce qui en était. Il faut d'abord écarter cette prétendue interprétation savante d'après laquelle la musique désignerait tous les éléments d'une culture libérale. Il est possible que dans certains passages ce terme n'ait pas en grec une acception aussi stricte qu'en français, mais il est hors de doute que quand Platon et Aristote parlent de la musique dans l'éducation, ils entendent par ce mot : la musique. Comment s'expliquer l'importance considérable qu'ils lui attribuent? Cette opinion paraît, sinon plus juste, du moins plus intelligible, lorsque l'on considère qu'elle a son origine dans les faits, qu'elle n'est que la théorie d'une coutume nationale. Toute habitude est un ordre, une uniformité, une harmonie; elle a par conséquent les plus beaux attributs de la vertu; et le philosophe qui a été élevé dans cette habitude sera enclin à la généraliser comme un moyen de former à la vertu. Cela se voit encore de nos jours : chez les peuples naturellement musiciens les pédagogues insistent volontiers sur les bienfaits de la musique en éducation. Les Anglais, qui n'ont ni voix ni oreille, ont fait du *tub* le palladium de leur nationalité. — En second lieu il ne faut pas perdre de vue que la musique dont il est question chez ces auteurs est surtout, est presque exclusivement le chant, et que ce chant, dans la constitution primitive de la cité et dans la restauration idéale qu'en esquisse Platon, est un chant religieux, liturgique. Ainsi que le fait remarquer M. Couat (1), on pourrait recueillir dans les fragments et dans les

(1) *Aristophane*, p. 321. Nous aurons l'occasion de reparler de cet ouvrage

pièces conservées des auteurs comiques, toutes les formules que Platon a développées plus tard sur la musique : « qu'elle doit être subordonnée à la poésie, qu'elle doit être mâle et sévère, qu'il faut éviter les tons plaintifs, en mineur, les accords compliqués, les mouvements passionnés et les instruments dans le genre de la flûte ». Ce ne sont pas là des conceptions d'un utopiste, mais les regrets d'un conservateur, effrayé du goût de ses contemporains pour une musique plus expressive que la cantilène dorienne et pour des instruments plus compliqués que la cithare. Cette apparition des virtuoses de l'Asie Mineure coïncidait avec celle des sophistes : tout contribuait à affranchir l'individu de la discipline sociale dont un des plus anciens moyens avait été un chant à l'unisson d'hymnes sacro-civiques. La musique nouvelle, avec ses rythmes savants, ses instruments perfectionnés, sert à traduire les désirs, les plaintes, les joies et les tristesses de l'âme individuelle ; elle est une analyse des passions ; sa parenté avec la tragédie d'Euripide saute aux yeux des contemporains (1) ; l'une et l'autre sont des manifestations de ce libertinisme des esprits qui ruine visiblement la religion de la cité.

Ainsi la musique à laquelle on attribuait une influence morale, bien loin de préparer l'individu à l'exercice de ses droits, était appréciée par les conservateurs pour ses effets contraires : c'était une musique liturgique (c'est de la cité antique que ce terme a passé dans l'église), ou du moins liée à des rythmes traditionnels très simples dont le mouvement était subordonné à la parole. Telle était la musique que Connas avait enseignée à Socrate ; mais dans sa vieillesse ce maître célèbre n'avait pas de quoi manger. La révolution redoutée par les conservateurs est un fait accompli : la nouvelle musique, inventée, disent les gens pieux, à l'usage des viveurs et des courtisanes, a définitivement triomphé ; loin de faire régner l'harmonie dans l'âme elle en remue toutes les passions ; de plus, elle est devenue un art difficile qui a ses virtuoses, que l'on va applaudir dans les concerts. — Aussi qu'arrive-t-il ? On a continué par tradition d'attribuer une grande place à la musique dans l'éducation, mais il est devenu difficile (à peu près comme chez nous pour le latin) de donner la raison de cet usage : on trouve excessif de consacrer tant de temps à

qui nous retrace, sous une forme très concrète et très vivante, le tableau de la vie publique à Athènes au ve siècle av. J.-C.

(1) Au dire d'Aristophane (*Grenouilles*, 1301, etc.) les chœurs d'Euripide n'auraient pas dû être accompagnés avec la lyre, mais avec la flûte de Carie, — cet instrument dont Aristote lui-même dira qu'il n'est pas « moral ». Cf. Couat, *op. cit.*, p. 323.

l'étude d'un « art d'agrément » (1). De là toute une polémique, mais purement théorique, qu'Aristote résume dans quatre chapitres de sa *Politique*. On dirait d'un mémoire académique. Il y pose et oppose questions sur questions, balance le pour et le contre, cite une riche littérature, écarte les points de vue extrêmes, et s'arrête finalement à une opinion moyenne qu'il prétend rattacher à la tradition. Au fond il n'a aucune prévention contre la musique savante; il en parle en homme de goût; il montre par des arguments psychologiques qu'avec ses modes et ses rythmes variés elle a une grande puissance sur l'âme; et, puisqu'elle agit sur les sentiments et perfectionne l'intelligence, pourquoi ne pas admettre qu'elle contribue à la vertu? n'a-t-on pas été jusqu'à définir l'âme, une harmonie? Bref la devise de Mozart : « Émouvoir l'âme en l'ennoblissant » résumerait assez bien son point de vue. On voit le chemin parcouru depuis Aristophane et Platon. Mais en même temps qu'il assigne sa juste place à la musique d'agrément dans la culture de l'homme libre, Aristote se range pour l'éducation des enfants à l'opinion de Platon. Avec beaucoup d'autres auteurs de son temps il fait une distinction qu'il faut retenir, car nous la retrouverons tout le long de l'histoire, entre le « chant moral » et le « chant passionné » à chacun desquels correspond une harmonie spéciale qui lui est analogue. Pour le chant moral maintenu dans l'éducation, l'harmonie dorienne convient particulièrement; la musique passionnée doit être réservée pour les concerts où l'on n'exécute pas soi-même. Cette conclusion syncrétique renferme naturellement du vrai et du faux que nous ne chercherons pas à démêler ici : nous l'avons reproduite à titre de document et son intérêt historique est précisément dans sa complexité.

Maintenant, qu'une révolution s'accomplisse dans la vie sociale, dans le sens indiqué par Platon; que tout désormais dans la cité soit subordonné à l'idée du bien moral et de sa réalisation, la mélopée dorienne va renaître d'elle-même; seule elle sera admise dans les chœurs groupés autour de l'autel; l'autre musique sera reléguée dans les mauvais lieux. Au temps de l'auteur de la *Cité de Dieu*, le chant sacré dans les églises chrétiennes n'était qu'une sorte de récitatif, *pronuncianti vicinior quam canenti* (2). Ambroise

(1) Aristote, *Politique*, V, II : « Aujourd'hui l'éducation se compose ordinairement de quatre parties distinctes : les lettres, la gymnastique, la musique et parfois le dessin... Quant à la musique, on élève des doutes sur son utilité. Ordinairement on la regarde comme un objet de simple agrément; mais les *Anciens* en avaient fait une partie nécessaire de l'éducation... »

(2) Augustin, *Confess.* IX. Saint Bernard définit ainsi le plain-chant : « Une

de Milan avait, il est vrai, à la même époque, recommandé l'usage des hymnes antiphoniques empruntés aux chrétiens de Syrie; mais les âmes pieuses (Jérôme entre autres) protestèrent contre cette dangereuse imitation de l'art grec, et Grégoire le Grand restaura la psalmodie primitive, le *cantus firmus* ou *planus*, et l'enferma dans des règles définitives, telles qu'en demandait Platon.

Dans la chétienté du moyen âge, la musique réduite au chant a recouvré toute l'importance morale qu'elle avait dans la cité antique. On sait que Grégoire le Grand donnait lui-même cet enseignement aux enfants, et d'après le diacre Jean, son biographe, on conservait encore au IXe siècle, à Rome, *veneratione congrua*, le fouet, *quo pueris minabatur*, dont il se servait pour battre la mesure. Tout bon chrétien, comme dans l'ancienne Athènes tout bon citoyen, devait savoir chanter; les clercs y furent d'autant plus tenus que les laïques s'en dispensèrent. Il y a eu des périodes d'ignorance si grossière que les prêtres ne savaient plus exactement la formule du baptême; ils ont toujours su chanter. En 1271, le prévôt de l'école épiscopale de Lucerne ne savait pas écrire; mais même alors les chanoines savaient chanter : *viros quidem bonos, sed nil nisi cantare peritos,* dit un contemporain. Là où il n'y a pas de maître d'école il y a un *cantor*, et au XVIe siècle c'est le *cantor* qui devient maître d'école. Enfin, dans les monastères, le chant formait le principal objet de l'enseignement et, de toutes les occupations du moine, c'était la plus conforme à sa céleste destinée : gymnastique (1) et musique, c'est toute l'éducation dans la cité de Dieu.

Il est curieux et instructif de constater que le plain-chant eut à soutenir contre la musique profane la même lutte que le chant traditionnel à Athènes contre la « musique passionnée » des virtuoses étrangers. Un intervalle de trois tons (triton) dont l'introduction dans le chant grégorien aurait imprimé une sorte de mouvement harmonique à sa mélopée monotone, fut sévèrement exclu comme une invention diabolique, *diabolus in musica*. Lorsque, vers le XIIe siècle, quelque moine musicien aidant, l'harmonie (déchant) pénétra dans les chants d'église, cette innovation mécontenta les âmes pieuses, parce qu' « elle empêchait de saisir le sens des paroles », et la même raison était invoquée contre l'usage des orgues.

prononciation simple et uniforme des notes, auxquelles on donne une valeur égale, sans accroissement ni diminution de durée. »

(1) Terme employé fréquemment par les Pères pour désigner les exercices de piété et en particulier l'ascétique.

A la lumière de ces rapprochements historiques, on comprend mieux les craintes qu'inspiraient aux vieux-patriotes d'Athènes, les ritournelles de la flûte de Carie, et l'opinion de Platon paraît moins paradoxale qu' « on ne saurait toucher aux règles de la musique, sans ébranler les lois fondamentales de la cité ». En fait toute modification au chant grégorien a été une véritable « corruption » au sens antique du mot, c'est-à-dire une altération dans la vie de la cité sous une influence étrangère. « Le chant religieux, disait saint Bernard qui semble répéter Platon, ne doit être ni dur, ni efféminé, mais grave, modeste, doux et gracieux, sans frivolité, agréable à l'oreille et tout ensemble propre à toucher le cœur, à le consoler, à le calmer (1); et loin de faire perdre de vue le sens des paroles, il ne doit servir qu'à en faire sentir l'énergie... ; les sons ne doivent être employés qu'à faire passer dans l'âme les choses mêmes. » Voilà le chant religieux ou moral comme le comprenaient aussi les anciens, où la musique prête ses ailes aux paroles et s'évanouit dès qu'elles les a déposées dans les cœurs. Or, sous l'influence du siècle, tout cela a changé : oh! ce n'était rien d'abord, la note sensible empruntée à la chanson populaire. Seulement, après la mélodie est venue l'harmonie avec ses combinaisons savantes ; puis ce sont les orgues, puis les violons, les contrebasses, les cuivres, tout un orchestre : *diabolus in musica*, l'opéra est transporté dans l'église (2). C'est la faute aux jésuites ; nous ne leur ferons point un crime d'avoir mêlé les « chants de Sion » et les « chants de Babylone » (Bossuet) ; nous relevons simplement, dans un intérêt historique, l'énergie avec laquelle des conservateurs austères condamnent la tolérance accordée aux chants en langue vulgaire, aux messes en musique, et jusqu'aux modifications introduites dans le plain-chant depuis le XVIIe siècle : « L'intervention de toutes ces combinaisons de l'art moderne, écrit l'un d'eux, est une altération monstrueuse du caractère essentiel du chant religieux. »

(1) « Certaines personnes, remarque Aristote (*Politique* V, VII, 5), se calment tout à coup en entendant les chants sacrés, c'est pour elles une sorte de guérison et de purification morale. »

(2) « Ce n'est guère qu'à la chapelle pontificale, dit l'auteur du *Dictionnaire de plain-chant*, M. d'Ortigue, que le voyageur qui visite Rome peut espérer d'entendre de la musique religieuse. On n'exécute dans les autres églises de la capitale du monde chrétien autre chose que de la musique d'opéra sur des paroles sacrées. » Et ailleurs ce passage à rapprocher des plaintes des conservateurs d'Athènes : « Les exercices, en général dirigés par de jeunes ecclésiastiques, les mois de Marie, les confréries, les catéchismes de persévérance, retentissent d'airs mondains que nos ecclésiastiques trouvent bien plus expressifs, bien plus religieux, bien plus pieux que le plain-chant. » Cf. l'art. de M. O. DOUEN sur le *plain-chant*, dans l'*Encycl. des sc. relig.* de LICHTENBERGER.

La Réforme, qui a rendu à la parole la place prépondérante dans le culte et associé le peuple à sa célébration, devait écarter la musique savante au profit de l'unisson : « Les chants et mélodies, disait Calvin, qui sont composés au plaisir des oreilles seulement, comme sont tous les fringots et fredons de la papisterie, et tout ce qu'ils appellent musique rompue et chants à quatre parties, ne conviennent nullement à la majesté de l'Église et ne se peut faire qu'ils ne déplaisent grandement à Dieu. » On donna d'autant plus de soin au chant dans l'éducation : en Allemagne, et dans les pays calvinistes, on consacrait, dans les collèges ou gymnases, jusqu'à quatre heures par semaine au chant religieux ; et dans les écoles populaires le chant des psaumes formait avec la récitation du catéchisme le principal objet de l'enseignement.

Résumant au point de vue pédagogique ces données de l'histoire, nous distinguerons, à la façon des théoriciens que cite Aristote, deux sortes de musique : la musique morale, et, si on me permet l'expression, la musique esthétique. La première est caractérisée par la prédominance du chant ; la seconde au contraire, préoccupée du plaisir de l'oreille, subordonne les paroles à l'effet musical et tend à les exclure complètement au profit des instruments.

Cette caractéristique est plus profonde qu'elle n'en a l'air au premier abord, parce qu'elle repose en réalité sur la fin poursuivie dans chacune de ces deux sortes de musique. Le chant, en tant que chant, même lorsque le contenu est d'une haute moralité, n'appartient pas à la première catégorie : écouter un grand artiste chanter un oratorio est un plaisir très noble, mais en soi purement esthétique. De tout temps, nous l'avons vu, on a appelé musique morale un chant à l'unisson ou du moins d'un rythme très simple, volontairement monotone : l'autre est la musique du diable ; l'une est un rite social, l'autre une virtuosité individuelle. L'expression de rite social peut être prise dans un sens très large pour désigner non seulement un chant liturgique (qui est le type du genre), mais encore une chanson à refrain, ou une complainte soumise à certaines formes traditionnelles, dans lesquelles les âmes des auditeurs versent avec plaisir et sans savoir pourquoi. Dans ces divers cas et plus spécialement dans le chant liturgique. l'individualité avec ses caractères particuliers s'efface et se fond dans une tonalité uniforme, et la tradition ressaisit et résorbe la vie actuelle qui tendait à se dégager d'elle. De là l'effet déprimant du plain-chant dans certaines circonstances (1), et l'effet

(1) « Que nous dit ce chant grave et d'une monotonie parfois funèbre? Que

contraire d' « édification » dans le chant à l'unisson : l'individu est ramené au sentiment de sa faiblesse, de sa dépendance, mais en même temps il est heureux de sentir qu'il n'est pas seul, qu'il fait partie de quelque chose de plus grand, de plus durable que lui, et sa vie intérieure s'accroît dans cette communion des âmes dont un rythme simple et familier est le moyen convenu.

L'autre musique au contraire ne se propose pas autre chose que de combiner de beaux sons en vue du plaisir de l'oreille. Comme l'art, en général, elle est désintéressée : sa fin n'est ni d'être utile (comme la musique militaire), ni d'être bonne, mais d'être belle, c'est-à-dire de produire chez l'auditeur le maximum d'effet esthétique. La musique morale commande, la musique esthétique cherche à plaire ; la première tire la puissance de ses effets de son immutabilité, la seconde subit toutes les transformations de la vie sociale et fait par suite sans cesse appel à l'invention individuelle. Il y aurait d'instructifs rapprochements à faire à ce point de vue entre la Renaissance qui est dans tous les domaines une réaction turbulente de l'individualisme et la période critique de la cité antique marquée par un mouvement analogue des esprits. A côté de la chapelle apparaît alors un nouveau foyer pour l'art musical, la cour des princes où prend naissance l'opéra, « la messe du diable ». Singulière création faite d'éléments (danse, musique, poésie) empruntés à l'antiquité, mais dépouillés des sentiments religieux et sociaux qui les avaient produits à l'origine et qui sont maintenant associés artificiellement en vue du seul plaisir des sens. Alors aussi les pédagogues deviennent sévères pour cette musique-là, et il nous sera permis de penser qu'ils n'avaient pas absolument tort.

Ainsi la question semble jusqu'ici se poser pour nous comme pour les contemporains d'Aristote ; et on la résout ordinairement de la même manière, en étendant à l'art musical en général les effets moraux du chant liturgique. Il ne faut voir dans cette théorie qu'un « belle cornemusade », comme dirait Rabelais. L'expérience individuelle et sociale montre très clairement que l'art est une chose, la moralité une autre, et que virtuosité n'est point vertu. Dira-t-on que sans son goût naturel pour la musique l'Italien serait plus vindicatif, le Bavarois plus rude, le Tzigane plus insociable ? Il faudrait une bonne fois renoncer à ces lieux com-

ce soit le *Te Deum*, le *Magnificat*, ou le *Miserere*, toujours il semble raconter la misère inéluctable de l'humanité résignée à souffrir... Le rythme qui est la vie, le verbe qui est la lumière, sont absents... » Ed. Schuré, *Le drame musical*, I, 222. Cf. O. Douen, art. cit.

muns, même lorsqu'ils ont pour père le judicieux Polybe (1), et qu'on répète de confiance sans prendre la peine de les discuter. Les progrès des beaux-arts sont un haussement du niveau de la civilisation ; leurs produits peuvent par conséquent, toutes choses égales d'ailleurs, devenir des conditions favorables à la vie morale ; mais cela est vrai aussi des transformations produites par l'industrie, ou par la découverte d'un nouveau débouché commercial, ou par les conséquences d'une guerre. Mettons donc cette prétendue question à côté du problème du mouvement perpétuel, pour rechercher simplement pourquoi nous voulons donner une éducation musicale à nos enfants et comment elle doit être donnée pour que l'effet réponde à l'intention.

II

Il y a, avons-nous dit, deux musiques, l'une sociale ou morale, l'autre esthétique : la question que nous venons de poser devra vraisemblablement comporter une solution différente dans l'un et l'autre cas.

Dans le premier, il n'y a guère à considérer pour l'instant que la musique à l'école. Il est certain que dans l'avenir il en sera autrement. Lorsque la nation, telle qu'elle s'est organisée civilement et politiquement depuis la Révolution, aura pris conscience de sa personnalité morale, le besoin social qui existe déjà se fera sentir plus vivement d'exprimer au dehors par les moyens symboliques dont se sont servies toutes les sociétés, le caractère spirituel et moral des fonctions qui composent la vie nationale. Ce sera une création pour l'art musical ; car la nature de la musique sociale est nécessairement déterminée par la nature de la société qui l'institue : autre à Athènes, à Rome, à Genève ; et ni le mode dorien, ni le chant grégorien, ni la psalmodie de Goudimel ne peuvent convenir pour exprimer sous une forme sensible le lien moral qui unit l'individu à la nation, parce que la nation qui a besoin de la libre initiative de l'individu pour concourir à une œuvre de justice et d'amour dans l'humanité, est un type de société sans précédent dans l'histoire.

C'est dans les écoles nationales que s'élaborera cette musique

(1) « Polybe, le judicieux Polybe, nous dit que la musique était nécessaire pour adoucir les mœurs des Arcades qui habitaient un pays où l'air est triste et froid ; que ceux de Cynète qui négligèrent la musique surpassèrent en cruauté les Grecs, et qu'il n'y a point de ville où on ait vu tant de crimes. » (MONTESQUIEU, *Esprit des lois*, IX, VIII.) C'est sans doute aussi une des causes de la décadence des Romains !

morale de l'avenir. Elle doit, pour des raisons qui ont été dites, consister essentiellement dans le chant. Du reste, je ne veux point m'engager plus avant dans une question qui a déjà été traitée et bien traitée. Seulement je ne laisserai pas passer cette occasion sans répéter une fois de plus que l'éducation sociale dans une nation ne doit pas avoir le caractère d'un dressage, sous peine de manquer son effet. Le point juste s'aperçoit assez facilement : dans la pratique il est difficile de s'y tenir ; il en est toujours ainsi quand on veut réaliser un idéal. Peut-être aussi n'est-il pas superflu d'indiquer que le chant doit animer la vie scolaire, non seulement au degré primaire, mais dans toutes les écoles au moyen desquelles la nation associe la jeunesse à sa vie spirituelle.

Reste la musique esthétique. Est-il nécessaire, pour justifier la place que nous lui attribuons dans l'éducation, de démontrer qu'elle est utile ou morale ? Le dessin, par exemple, n'est plus considéré comme un simple « art d'agrément », c'est une manière de traduire la pensée, qui s'enseigne méthodiquement ; ne pourrait-on pas dire que si le dessin est une écriture, la musique est un langage ? La musique, je le veux bien, est une langue, mais c'est la langue de l'ineffable : faible ressource dans les relations internationales ! D'ailleurs le musicien, qui n'est pas compositeur, arrive à comprendre cette langue sans prétendre à la parler. La musique est sans doute utile à nombre de jeunes filles qui vivent de son enseignement ; mais est-ce donc pour fournir de l'ouvrage aux maîtresses de piano que d'autres jeunes filles, plus jeunes, font, à belle journée, des gammes et des arpèges ? Dans ce cas la musique serait une œuvre pie.

Il me paraît tout aussi difficile de trouver une raison morale à l'étude de la musique. Il ne s'agit pas ici des arguments qu'un psychologue ingénieux pourrait faire valoir dans ce sens : avec un peu d'esprit, on prouve de cette manière tout ce qu'on veut ; avec beaucoup d'esprit et une merveilleuse éloquence, Rabelais a démontré que, sans le chanvre ou pantagruelion, l'humanité ne connaîtrait ni bonheur ni vertu. Aristote a fait une démonstration analogue pour le genre de musique dont il s'agit ici, et cependant, quand un père de famille fait donner des leçons de musique à sa fille, ce n'est point dans l'idée qu'elle en sera plus vertueuse. Un jeune homme qui sort du Conservatoire avec un premier prix a acquis un grand talent ; mais qui songe à s'enquérir de sa vertu? Si elle s'est accrue, c'est qu'il a réussi à réagir contre les effets naturels d'une étude qui surexcite incessamment la sensibilité et

stimule à l'excès l'amour-propre. Depuis bien des années déjà, il ne se passe guère de jour sans que j'entende exécuter quelques pages des plus illustres compositeurs; j'y trouve une grande jouissance, mais je dois avouer, en toute humilité, que cela ne m'a point rendu meilleur, et que ce flot périodique d'harmonie n'a aplani aucun des angles de mon caractère. « Ne donnez aucun temps à la musique, ni à l'astronomie... dit Gérard von Groot après Sénèque, car cela ne rend pas meilleur. » D'une manière un peu différente, je dirai : Faites de la musique sans vous soucier de la morale. N'imitez pas, si vous êtes en bonne santé, ces valétudinaires qui n'envisagent les mets qu'on leur offre qu'au point de vue thérapeutique : — Aimez-vous le poisson ? C'est très nourissant. Le champagne ? C'est un tonique, on en donne aux mourants. — Qu'ils aillent se faire soigner là où l'on soigne; mais qu'à table où l'on s'assied pour manger, ils laissent les bons estomacs jouir tranquillement des bonnes choses de la vie.

La véritable raison qui fait qu'une éducation libérale est imparfaite sans une certaine culture musicale, me paraît être simplement dans cette circonstance historique qu'il y a eu dans notre civilisation moderne des hommes de génie qui s'appellent Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Chopin, Rossini, Halévy, Meyerbeer et *tutti quanti*, créateurs d'une littérature musicale qu'il n'est pas plus permis d'ignorer que les autres classiques. Cela, remarquons-le, est propre aux sociétés modernes. On pourrait dire que le grand art musical représente la contribution personnelle des peuples du Nord au culte universel du beau : la Grèce, dont nous sommes tributaires dans toutes les autres branches de l'art, ne nous fournit ici qu'un emblème pour nos orphéons. Nous avons donc d'autres raisons que les anciens pour faire étudier la musique à nos enfants. Il faut ajouter que la distinction faite plus haut entre la « musique morale » et la « musique esthétique » a cessé dans le cours des temps d'être aussi absolue qu'à l'époque de la Renaissance. Il s'est produit une pénétration réciproque des deux genres, dont l'art musical a plus profité assurément que le sentiments religieux. Le jugement que suggère la musique composée pour un « divertissement » de la cour, cesse d'être vrai quand il s'agit des œuvres de Beethoven, de Schumann, de Berlioz. Tous nos grands maîtres, qu'ils composent des messes ou des opéras, des *requiem* ou des symphonies, des sonates ou des oratorios, appartiennent tous par la nature même de leur talent à la société civile : leurs œuvres portent la marque de leur époque; leur originalité même leur assigne leur date ; et bien qu'on puisse

dire de la musique, plus que d'aucun autre art, qu'elle est uniververselle, il n'en est pas moins vrai que chaque musicien révèle par la forme de son génie soit la tournure d'esprit du peuple dont il est issu, soit le goût du public auquel il a voulu plaire. Ainsi les œuvres musicales font, au même titre que les œuvres littéraires, partie de l'histoire de la civilisation, et, par leur caractère propre qui les rend universellement intelligibles, elles nous montrent réalisée, dans un domaine au moins de l'activité humaine, cette harmonie idéale qui sera la vie de l'humanité future par le libre concours des nationalités.

A un autre point de vue encore les grands maîtres de la musique moderne doivent être réclamés par la société civile dont le caractère propre est de favoriser le libre développement de la personnalité. Ils ont donné à l'âme une langue admirable pour traduire toutes ses aspirations, à l'exclusion d'aucune, et pour amener à la lumière de la conscience ces passions, dangereuses sans doute, mais avec lesquelles il faut apprendre à faire de grandes choses, puisqu'elles font décidément partie de nous-mêmes, et que ceux qui ont prétendu les refouler n'ont réussi qu'à les pervertir. Pour ne parler que de la plus damnable, qu'on relise, dans les *Huguenots*, le duo d'amour entre Raoul et Valentine, et l'on verra que de choses belles révèle ce pauvre cœur humain à celui qui sait en dérouler avec art les replis délicats et en faire vibrer les cordes profondes.

III

On pourrait en écrire long sur ce chapitre. Mais ces courtes considérations suffisent pour marquer la place légitime qui revient à l'éducation musicale dans un plan de culture générale. Il ne nous reste plus qu'une dernière question à examiner. Les raisons pour étudier la musique étant telles, comment faut-il procéder dans cet enseignement? Je n'ai malheureusement aucune compétence pour traiter comme il conviendrait ce point de pédagogie spéciale; mais j'ai rencontré, dans les ouvrages cités plus haut de Mlle Hortense Parent, des vues qui concordent si parfaitement avec les conclusions auxquelles je suis arrivé par une autre voie, que je regarde comme une bonne aubaine de pouvoir les reproduire à cette place en me les appropriant. C'est ainsi que les lignes suivantes me paraissent donner une réponse très satisfaisante à la question que je posais tout à l'heure : « Toute personne, dit

Mlle Parent, pour la préparation des futures maîtresses de piano (1), je dirai seulement qu'elle est en parfaite conformité avec les principes généraux de la pédagogie moderne; elle se résume en un mot : développer l'initiative de l'élève, l'amener à s'affranchir du maître en l'exerçant dès le début à raisonner ce qu'il lui est prescrit de faire. « Le maître est l'initiateur qui doit ouvrir l'esprit de l'élève et y susciter le *vouloir comprendre* qui seul peut conduire à l'initiative raisonnée. »

Je ne sais si des pédagogues plus experts que je ne le suis dans cette matière spéciale, ne critiqueraient pas avec quelque raison la part énorme faite ici au « raisonnement » dans l'acquisition d'une habileté. Mais, outre que les dangers de l'analyse ne sont pas encore à redouter dans l'enseignement du piano, il serait facile de répondre qu'étant donné l'objet que se propose la directrice de l'École préparatoire au professorat du piano, la méthode qu'elle suit et qu'elle préconise est la meilleure possible. Il y a, en effet, ainsi qu'elle le fait observer, un lien intime entre sa manière de comprendre l'enseignement et la manière de comprendre la musique, comme un élément de culture générale; et il me semble qu'il faut approuver une méthode qui fait incessamment appel à l'intelligence de l'élève, si l'on admet que « l'étude du piano doit être, pour l'amateur qui s'y livre, non pas seulement un moyen d'obtenir quelques succès de salon pendant la période de l'éducation musicale, mais encore et surtout la source de jouissances personnelles plus élevées; quelque chose de ce qu'est la lecture pour celui qui l'aime, un plaisir dont on peut jouir à tous les âges, un moyen de s'élever l'esprit, parfois même, pour l'âme, une consolation ou un refuge ».

La musique, dont l'étude nous initie aux œuvres des grands génies qui ont enrichi la civilisation d'une beauté nouvelle, accru l'âme humaine d'une faculté jusqu'alors rudimentaire, et créé une langue universelle pour les émotions les plus profondes qui peuvent remuer le cœur de l'homme, ne devrait-elle pas figurer dans les programmes de l'enseignement secondaire? C'est là, semble-t-il, la conclusion qui découle tout naturellement de cette étude. Cependant avant de la formuler expressément, quelques distinctions seraient nécessaires. Il y a plusieurs catégories d'enseignement secondaire, et l'importance de l'étude de la musique n'est pas la même dans toutes. Personne, à coup sûr, ne songerait

(1) Voir la *Méthode dans le travail*, conseils techniques à appliquer à l'étude de tout morceau de piano, ainsi que les *Analyses* de divers morceaux classiques publiées par le même auteur.

à l'introduire dans l'enseignement classique proprement dit, déjà trop chargé. Si un jour on l'allégeait, ce serait pour rétablir les vers latins. La méthode qui consiste à montrer aux élèves les choses dont on leur parle est tout à fait contraire à la tradition de la culture classique. A l'époque où les études gréco-latines, auxquelles la France doit le meilleur d'elle-même, florissaient dans les collèges, un bon élève de rhétorique pouvait faire une pièce de 150 vers latins sur le Parthénon dont il n'avait jamais vu ni moulure ni dessin, et qu'il eût été du reste incapable de décrire. Encore aujourd'hui, malgré le déclin de ces études, le commerce fécond avec les grands écrivains de l'antiquité donne au bachelier une aptitude universelle qui compense largement ses nombreuses ignorances. Pour la musique en particulier, bien qu'il ne sache pas distinguer un *la* d'un *si* et que la simple gamme lui soit presque aussi obscure qu'une ligne de Thucydide, il témoigne d'un sens exquis pour les choses musicales, et lorsqu'il lui prend fantaisie d'étudier la musique, ce n'est qu'un jeu pour lui. Il n'en est pas de même dans l'enseignement secondaire spécial. Ici nous sommes en pleine Béotie, une Béotie où l'on ne parle pas grec. On n'y saurait même pas dire l'étymologie de « spécial »: il est vrai que personne ne sait au juste le sens actuel de ce mot. Dans ces terres basses de l'Université, les esprits sont lourds : ils ont besoin de connaître pour comprendre et, si on ne leur enseigne pas la musique, ils ne la sauront jamais. Il semble donc qu'on pourrait, en sacrifiant certaines branches trop techniques (la comptabilité, par exemple), venir en aide à leur faiblesse, en les mettant à même, sinon d'interpréter, du moins d'analyser et de comprendre les chefs-d'œuvre de la musique qui leur sont cités tout secs dans l'histoire de la civilisation. A plus forte raison un cours de musique, analogue à celui que Mlle H. Parent a institué dans son école, serait-il tout à fait à sa place dans un programme vraiment féminin d'enseignement secondaire. Au lieu du *lanam fecit*, qui est un peu rococo dans notre siècle de cotonnades à bon marché et qu'il faut laisser aux matrones romaines, mortes depuis longtemps, la dame française pourrait très justement ambitionner cet éloge : « Elle fut la maîtresse du foyer et fit de la musique. »

Franck D'ARVERT.

LES ASSOCIATIONS D'ÉTUDIANTS D'AIX-MARSEILLE

Il fut un temps, pas encore si lointain que les hommes de trente ans n'aient pu le voir, où le titre d'étudiant n'était revendiqué par personne, mais plutôt répudié par beaucoup comme un brevet de libertinage et de mauvaise éducation, comme évoquant l'image de barbes incultes, de cheveux mal peignés, de pipes nauséabondes, de cafés infects et de mœurs licencieuses. On admettait certes des exceptions, et ceux-là mêmes qui ne se vantaient pas, au contraire, d'étudier, se classaient courageusement parmi les exceptions qui confirmaient la règle. La vie universitaire existait sans doute, mais modeste, dissimulée, silencieuse en quelque sorte. Elle n'établissait entre les étudiants aucune solidarité, et seulement les relations banales et éphémères que peut faire naître la présence sur des bancs communs, à des cours obligatoires pour tous. Pour les amitiés plus intimes, il fallait des rencontres mondaines ou des ressemblances profondes d'éducation et de milieux, ou enfin, mais combien plus rarement! des affinités électives se révélant impérieusement.

Nous assistons à une heureuse modification de ces mœurs. L'étudiant s'est rendu compte qu'entre jeunes gens, la jeunesse établit l'égalité que les vicissitudes de la vie se chargent de briser trop rapidement, commande l'affection et l'intimité; qu'elle est à elle seule un principe d'union; qu'elle représente en force physique et intellectuelle une valeur que centuple l'association et qu'il est coupable de laisser perdre.

De ce sentiment, vivement, juvénilement éprouvé, sont nées les Associations d'étudiants, très récentes et très prospères, très vivantes et très sages, qui se sont fait une bonne place dans la vie générale et qui ont commencé à rendre les services qu'on pouvait légitimement attendre d'elles.

Ce sera dans quelques années, lorsque ce mouvement aura complètement atteint son but, un intéressant travail que d'étudier les diverses Associations, leurs caractères, leurs résultats. Mon ambition ne peut aller qu'à fournir à cet historien futur des docu-

ments précis, en racontant ce que j'ai vu et entendu, en disant comment se sont fondées et comment vivent les Associations d'étudiants de l'académie d'Aix.

J'ai le regret d'écrire « les Associations ». Il y a en effet deux groupes d'étudiants, l'un à Marseille, l'autre à Aix. Il a été impossible, pour des raisons que je ne songe pas à discuter, d'établir entre ces deux Associations l'unité qui serait si utile à toutes deux. Peut-être le motif plus profond de ces difficultés réside-t-il dans l'organisation exceptionnelle de cette académie, dans la répartition entre deux villes, inégales d'importance, différentes de caractères et de tendances, des établissements d'enseignement supérieure. Mais hâtons-nous de quitter un terrain brûlant, et, tout en déplorant un état de choses qui n'a rien de définitif et que nos jeunes gens auront à cœur de faire cesser bientôt, étudions les faits tels qu'ils sont et les deux Associations, puisqu'il y en a deux.

I

La première en date, en importance aussi, est celle de Marseille. Elle faisait appel à un groupe universitaire beaucoup plus nombreux, sinon plus considérable, que celui auquel a pu s'adresser sa sœur cadette. Marseille possède une Faculté des sciences, une École supérieure de médecine et pharmacie. L'enseignement libre y a fondé une Faculté de droit. Enfin il y a des jeunes gens qui en toute saison ont le louable courage de quitter Marseille à 5 heures et demie du matin pour aller entendre les cours de droit à Aix, et rentrer chez eux à 1 heure de l'après-midi.

Ces différents éléments, sans s'ignorer absolument, n'avaient jamais songé à se réunir. A peine une fois par an les étudiants en médecine et en pharmacie formaient-ils un comité pour l'organisation d'un bal de charité. Ils n'avaient pas d'association permanente entre eux, à plus forte raison avaient-ils négligé de grouper leurs camarades des autres écoles.

Cet isolement, et le besoin de se réunir, fut tout d'abord ressenti et surtout exprimé par deux étudiants en droit d'Aix habitant Marseille, de ceux dont tout à l'heure je louais le courage. Qu'il me soit permis de citer leurs noms, car c'est à MM. Rolland et Coulomb que l'Association de Marseille, aujourd'hui prospère, doit son existence. Ces étudiants dont la Faculté de droit d'Aix a su apprécier l'assiduité méritoire et le travail, avaient pu voir au

siège de la Faculté, non pas une association, mais une conférence qui, une fois par semaine, réunissait la plupart de leurs camarades, et aussi, pourquoi ne pas le dire, un café qui notoirement était le café des étudiants, où la jeunesse scolaire tenait journellement ses joyeuses assises.

Il leur parut dur sans doute de ne pas retrouver à Marseille cette camaraderie dont Aix, petite ville, et ville universitaire, leur offrait le tableau; de se séparer de leurs camarades au sortir de la gare pour ne les retrouver que le lendemain matin au même endroit; de n'avoir en somme avec eux que des relations de voyageurs à voyageurs.

De là l'idée première de l'Association marseillaise. Au mois de novembre 1887, au lendemain de la rentrée des cours, nos jeunes gens se mettent en campagne pour créer entre leurs camarades allant chaque jour de Marseille à Aix un centre de relations. Mais presque aussitôt l'idée s'élargit et le projet s'affirme d'une vaste Association à l'image de l'Association parisienne, groupant sans distinction tous les étudiants de l'académie d'Aix. L'idée accueillie avec empressement par les étudiants en médecine et pharmacie, avec plus de réserve par les élèves en lettres et en sciences, fait un chemin rapide, et bientôt 250 étudiants réunis en assemblée générale applaudissent à la fondation de l'Association et votent au moins le principe. Mais voici que les difficultés commencent. Non par la faute de l'Association naissante. Le bal annuel donné au profit des hôpitaux par les étudiants en médecine et en pharmacie est l'occasion d'une regrettable et heureusement temporaire scission entre ces étudiants. Cette difficulté, aussi étrangère qu'elle fût à l'Association, avait refroidi les zèle s. Au moment de signer les feuilles d'adhésions définitives à l'Association, on se retrouva une cinquantaine. 200 étudiants attendaient, les uns que l'association eût pris parti dans le conflit, les autres qu'elle eût surmonté ces premiers embarras. La sagesse de nos jeunes gens sauva une situation que plusieurs jugeaient désespérée. L'Association resta neutre entre les deux partis et attendit la fin de la tourmente. Après trois longs mois d'immobilité, elle se reprit à vivre et à marcher toute seule, par son énergie propre. Sans avoir recours à l'appui matériel et moral du corps enseignant, qui pourtant n'eût rien refusé à ses élèves, elle recruta des adhérents, attirés les uns peut-être par la force des principes d'union et de camaraderie ainsi affirmés et sauvés, les autres par les avantages matériels que différentes personnes en ville avaient bien voulu accorder aux membres de l'Association.

Au mois de mai, l'Association comptait 100 membres et avait la certitude de vivre. Depuis cette date, elle n'a cessé de progresser, les adhésions lui sont venues en grand nombre et la réserve des jours difficiles a fait place à l'enthousiasme des jours de succès. Au 17 avril 1889, le dernier membre admis portait le numéro 270, et il ne doit guère plus y avoir d'étudiants étrangers à cette triomphante Association.

Le moment est venu sans doute de l'étudier dans sa constitution et dans sa vie intérieure et extérieure.

Les statuts, en 75 articles, sont extrêmement intéressants à étudier. Ils révèlent chez les jeunes gens de nos écoles, en même temps qu'une sagesse et une modération précoces, un esprit pratique, un caractère élevé, un haut sentiment des droits et des devoirs de l'Association. L'Association de Marseille n'a d'ailleurs fait qu'adopter, sauf de légères modifications, les statuts en vigueur dans les Associations plus anciennes.

L'Association (art. 7-10), a pour but de resserrer les liens de solidarité et d'établir un centre de relations amicales entre tous ses membres. Elle réunit les étudiants dans l'intérêt de leurs études et pour la recherche des moyens de les perfectionner. Elle doit aide et protection à tous ses membres. Elle garantit à chacun d'eux le droit de participer aux avantages qui leur sont attribués par les statuts, en leur assurant les moyens de les revendiquer. Elle accompagne l'étudiant jusqu'à sa dernière demeure. Elle est représentée et envoie une couronne et un poêle aux obsèques de ses membres (art. 59-60). Ses membres se distinguent par des insignes (1) dont le port est obligatoire aux manifestations officielles, et interdit en dehors de ces manifestations (art. 72).

Le siège de l'Association doit être un lieu de réunions amicales, de récréations intellectuelles : lectures, musique, conférences (art. 12-13), ou physiques : café, jeux (art. 15-16), mais toujours fraternelles et honnêtes. Les discussions politiques et religieuses sont proscrites (art. 73) ainsi que les jeux d'argent (art. 75) ; le local de l'Association est interdit aux dames en dehors des fêtes où elles seront spécialement invitées (art. 74).

Ainsi se trouvent sauvées toutes les convenances, ménagées toutes les susceptibilités, et l'Association peut à bon droit s'adresser à tous les étudiants de l'académie d'Aix (art. 1).

Peuvent être membres actifs tous les étudiants des Facultés

(1) Ces insignes consistent en une rosette aux couleurs des comtes de Provence : bleu et blanc, encerclées du ruban violet de l'Université.

ou Écoles de plein exercice de l'académie d'Aix. Ils restent membres actifs un an encore après leur sortie de l'École (art. 2).

Les conditions d'admission, on peut le croire, ne sont pas bien rigoureuses. Il faut (art. 4) justifier de sa qualité d'étudiant, adresser une demande au président, être présenté par deux membres de l'Association, adhérer aux statuts, enfin payer un droit d'entrée et une cotisation. Les demandes d'admission sont examinées par une commission spéciale qui siège une fois par semaine, et, dans les cas litigieux, par le comité (art. 6). Les noms des postulants sont affichés pendant cinq jours (art. 5). Le droit d'entrée est de 5 francs (art. 21). La cotisation mensuelle est de 3 francs, payables mois par mois et d'avance, sauf pour août, septembre et octobre, dont les cotisations sont exigibles le 15 juillet (art. 18). Après avertissement (art. 22), tout membre qui laisse passer deux mois sans acquitter sa cotisation est considéré comme démissionnaire (art. 23); il peut rentrer en acquittant l'arriéré, ou même sans payer, en faisant valoir une excuse jugée valable par le comité (art. 24).

En outre des membres actifs, l'Association admet :

Des membres honoraires, les uns auxquels le comité défère ce titre pour s'honorer de leur adhésion (professeurs, avocats, médecins, etc.), les autres anciens étudiants et anciens membres actifs. Leur nombre dépasse 60 actuellement. Ils fixent eux-mêmes le montant de leur cotisation (art. 19).

Des membres associés, étudiants n'habitant pas Marseille. Au nombre d'environ 50, ils paient une cotisation mensuelle de 1 franc (art. 20).

L'exclusion peut être prononcée par le comité, et en appel par l'Assemblée générale, contre tout membre qui aura manqué à l'honneur ou commis un acte de nature à porter atteinte à la considération de l'Association, par exemple prêté ses insignes (art. 61-64).

L'administration — à laquelle les membres honoraires ou associés doivent rester étrangers, — révèle un remarquable esprit d'égalité, de liberté et de stabilité tout ensemble.

L'Association n'a pas de président (art. 27). Ses affaires sont gérées par un comité, composé de membres élus par les Facultés ou Écoles à raison d'un délégué par 15 étudiants adhérents ou fraction de 15 (art. 28, 30, 31), renouvelables par tiers tous les mois (art. 35) et rééligibles (art. 36). Pour être membre du Comité, il faut être Français, majeur, et faire partie de l'Association depuis 3 mois au moins (art. 30). Ce Comité nomme un bureau composé

de : un président, deux secrétaires, un trésorier, un vice-trésorier, un bibliothécaire.

Tous les actes du comité peuvent être incessamment contrôlés par les membres de l'Association (art. 41). Tout membre de l'Association à qui les statuts paraissent violés doit en faire la déclaration immédiate, dont le comité saisira la prochaine assemblée générale (art. 42).

L'assemblée générale a lieu, sous la présidence du président du comité (art. 52), régulièrement deux fois par an, en juin et en décembre (art. 49), extraordinairement dans les cas non prévus par les statuts et sur toute demande signée du tiers au moins des membres inscrits. L'ordre du jour, rédigé par le comité qui y doit porter toute question, proposition ou réclamation adressée huit jours avant la date de l'Assemblée, est affiché au moins pendant trois jours (art. 51).

L'assemblée générale ne peut modifier les statuts que sur la demande signée du tiers au moins des membres de l'Association et à la majorité des deux tiers des membres présents. Elle seule peut dissoudre l'Association, à la majorité des quatre cinquièmes des membres actifs (art. 55, 56, 66).

Telle est, esquissée à grands traits, la constitution que se sont donnée les étudiants de Marseille. Il est visible que, tout en accueillant les adhésions de toutes parts, ils ont voulu être une Association d'étudiants, une réunion de camarades et d'amis, — qu'ils ont cherché à éviter en même temps le reproche d'œuvre juvénile et à se donner une allure sérieuse. On pensera sans doute qu'ils ont brillamment réussi. Laissant ses portes largement ouvertes, l'Association a su réserver le rôle principal aux principaux intéressés, les étudiants en cours d'études, et imposer aux ardeurs de la jeunesse des freins habilement combinés. Ainsi poussée et retenue, jeune et mûre, ardente et sage, l'Association est sûre du succès dont elle tient déjà les prémices.

L'Association de Marseille vit d'une vie régulière et déjà active. Très crânement elle s'est, presque au premier jour, installée au centre de la ville, sur la célèbre Cannebière. Le local actuel est loin de suffire aux multiples besoins de la jeune Association. Ses pièces sont en petit nombre et petites, chacune d'elles a plusieurs affectations souvent bien différentes ; il y en a même une qui sert à tout ce qu'on ne peut accomplir ailleurs. Lorsque l'Association veut organiser une conférence ou un concert, elle est obligée de sortir de chez elle. Mais la maison est dans une situation magnifique, l'Association est mêlée au mouvement le plus actif de la

grande cité, elle est vraiment un centre. D'ailleurs cette installation n'est que provisoire, et très prochainement elle sera remplacée par un établissement très complet et très parfait, situé aussi sur la Cannebière et permettant à l'Association d'ouvrir ses salons et de recevoir chez elle.

Car l'Association reçoit. L'art. 70 des statuts charge le comité de régler le prix et les conditions de toutes les fêtes. Le 6 avril 1889, dans les salons du Cercle artistique, gracieusement mis à leur disposition, nos étudiants ont offert à leurs invités un beau concert dont le programme mentionne fréquemment les membres de l'Association, à côté des artistes empruntés aux différents théâtres de la ville.

Déjà le 16 février avait eu lieu le banquet annuel de l'Association. Les membres honoraires et particulièrement le corps enseignant d'Aix et de Marseille, y étaient largement représentés, et le recteur de l'Académie, M. Belin, faisait à ces fraternelles agapes l'honneur de les présider et de prononcer un spirituel et paternel discours rempli d'affectueux encouragements et de conseils éclairés.

Enfin et surtout le centenaire de l'Université de Bologne fournit à l'Association une occasion de s'affirmer qu'elle se garda bien de négliger. Au mois de juin 1888, la jeunesse des Écoles françaises fut représentée en Italie par des délégués de deux Associations seulement : celle de Paris, déjà ancienne, très prospère, dont les délégués voyageaient aux frais du gouvernement ; celle de Marseille, âgée de cinq mois, à peine sortie des difficultés qui avaient entouré sa fondation, privée de toute ressource officielle. Les jeunes gens de Paris ont fait en France un voyage triomphal dont on se souvient, rapportant un drapeau tricolore auquel leur attitude et leur tact avaient assuré des honneurs exceptionnels. Peut-être n'a-t-on pas assez su qu'ils n'étaient pas seuls à Bologne, et la France, dans la reconnaissance qu'elle doit à ses jeunes fils, ne devrait pas oublier que Marseille était alors aux côtés de Paris.

Marseille à coup sûr ne l'oubliera pas. Un nombreux public, assemblé dans le grand amphithéâtre de la Faculté des sciences a entendu un des délégués marseillais, rendre compte de son voyage et de l'excellent accueil fait aux étudiants par leurs camarades de Bologne et par la population italienne. Le comité de la presse italienne de Marseille exprima éloquemment ces amicales affirmations en offrant aux étudiants une soirée dont il a été parlé au delà des Alpes.

L'Association marseillaise avait, quelques jours auparavant, reçu

les délégués parisiens qui restèrent trois jours avec leurs camarades.

Depuis le mois d'avril, l'Association a un bulletin périodique, conformément à l'article 57 des statuts.

Voilà pour la vie extérieure de l'Association. Sa vie intérieure est encore plus active.

Il existe au siège de l'Association une salle de lecture largement pourvue de journaux et de revues : 20 journaux de toutes les nuances politiques, 24 revues parmi lesquelles dominent les publications médicales, mais dont la liste comprend déjà la *Revue Bleue*, la *Revue scientifique*, la *Nature*, etc.

La bibliothèque compte actuellement plus de 400 volumes, très variés. M. le ministre de l'instruction publique a bien voulu envoyer quelques beaux ouvrages et n'oubliera pas, il faut l'espérer, l'œuvre de nos jeunes gens.

L'Association a organisé des conférences de droit dans lesquelles sont discutées des questions théoriques et pratiques sur lesquelles les assistants sont appelés à voter. Le Bulletin atteste que depuis le mois de décembre la conférence s'est régulièrement réunie une fois par semaine, et que le nombre habituel des assistants oscille aux environs du chiffre 15, lui est même souvent supérieur ; — que 22 orateurs différents ont pris la parole ; — que la plus intelligente variété règne parmi les sujets choisis ; — enfin que les décisions de cette assemblée de jeunes jurisconsultes sont habituellement sages et conformes aux doctrines les plus répandues et les plus autorisées. Nous constatons avec le plus vif plaisir le succès de ces conférences laissées entièrement à l'initiative des étudiants, gouvernées par eux seuls, n'ayant pas pour guide l'autorité d'un maître. Les conférences de lettres n'ont pas eu le même succès, pour l'excellente raison que la plupart des étudiants en lettres habitent Aix, et que le nombre est une condition essentielle, avant même l'intelligence et la bonne volonté, pour réussir en de telles entreprises. La section de musique, pour sortir des sections professionnelles, est la plus florissante. L'Association possède plusieurs artistes de valeur qui, tous les mois jadis, chaque semaine désormais, organisent des concerts très suivis. Le programme en est partiellement arrêté à l'avance, mais la seconde partie est toujours abandonnée à la fantaisie et à l'inspiration du moment. Après avoir entendu un austère trio de Beethoven pour piano, violon et violoncelle, ou de classiques variations pour la flûte sur le *Carnaval de Venise*, nos jeunes gens s'abandonnent volontiers aux grâces plus faciles du monologue et

de la chansonnette. On pense bien que les chansons d'étudiants tiennent une place honorable dans cette partie du programme, par exemple la chanson du béret très joliment rythmée sur un air connu par un membre honoraire. La plaisanterie y est sans doute un peu vive, un peu gauloise ; mais, détail charmant et piquant, en affichant un concours de chansonnettes, la section musicale réclame quelque chose de *pas trop décolleté*. Aimable influence de la musique sur les mœurs !

La section de canotage — à Marseille ! — a fonctionné régulièrement, sauf pendant l'hiver.

La section de bicyclette a de nombreux et fervents adeptes.

La section d'escrime aurait été constituée, si le local l'avait permis, et le sera sans doute dans le nouvel établissement. Pour le moment, on a demandé asile à un prévôt.

On le voit, l'Association, malgré sa date récente, met à la disposition de ses membres toutes sortes de distractions intellectuelles et physiques. Elle réalise déjà en beaucoup de points le programme que M. le recteur Belin traçait au banquet du mois de février avec sa haute autorité et son profond sentiment des devoirs qui incombent aujourd'hui à la jeunesse française. « Il importe, disait M. Belin, que votre intelligence soit servie par un corps résistant et souple, si vous voulez être cette jeunesse d'élite que nous attendons, au cœur ardent et généreux, aux reins solides, aux muscles vigoureux, préparés à tous les devoirs comme à tous les sacrifices, au premier appel de la patrie. » Et après avoir fait appel aux poètes, aux littérateurs, aux musiciens, aux dessinateurs de l'Association pour la défendre contre l'affectation d'austérité et de rigorisme, et demandé qu'il fût fait « une large part à la gaîté de bon aloi, à la fois franche et communicative », M. le recteur souhaitait la création d'une salle d'escrime, d'exercices de course et de saut, de luttes à l'aviron. Ses vœux ont été entendus, et son programme est presque entièrement rempli.

Il est encore un point qu'il convient de signaler, parce que s'il ne peut revendiquer un rang élevé entre les préoccupations qui président à une telle œuvre, il joue cependant un rôle important pour déterminer les adhésions. L'Association, conformément à ses statuts (art. 17), s'est efforcée d'obtenir pour ses membres quelques avantages matériels au dehors. Les premiers résultats sont satisfaisants et on peut espérer qu'ils ne sont pas définitifs.

Le Cercle artistique a abaissé à 60 francs le prix de la cotisation annuelle pour les membres de l'Association.

Les Messageries maritimes font une réduction de 30 p. 100,

les théâtres une réduction de 50 p. 100 sur le prix des premières.

Les libraires, même ceux de Paris, accordent des remises variant de 15 à 33 p. 100.

Les maîtres d'escrime et de danse font à leurs élèves étudiants des conditions très douces.

Enfin nombre de fournisseurs en ville : chapeliers, cordonniers, coiffeurs, etc., réduisent leurs prix en faveur des membres de l'Association, et font des remises variant entre 8 et 30 p. 100.

Il n'est peut-être pas inutile d'ajouter que l'Association de Marseille est en relation avec ses sœurs des différentes villes. Une correspondance active s'est engagée, établissant des liens que le temps sans doute développera et consolidera.

Spécialement, malgré les difficultés qui ont empêché la formation d'une Association dans l'académie d'Aix, il y quelques jeunes gens — en petit nombre, il est vrai — qui sont inscrits à la fois à Aix et à Marseille. Il est permis de souhaiter que ce bon exemple soit suivi, et que par ces membres communs se forme la plus étroite intimité et se prépare la fusion et la réunion que tous désirent.

II

L'Association d'Aix s'est fondée, quelque mois après celle de Marseille, à la suite de la visite faite aux étudiants aixois par la délégation parisienne revenant de Bologne. Sur l'initiative d'un groupe d'étudiants qui s'inspiraient des conseils laissés par les Parisiens et que soutenaient les encouragements du corps enseignant et de l'administration, des assemblées générales tenues, au mois de juillet 1888, constituèrent l'Association et l'installèrent dans le local qu'elle occupe aujourd'hui et qu'elle occupera sans doute longtemps encore.

A la rentrée de novembre 1888, on se retrouva fidèle au principe voté en juillet. La commission provisoire nommée pour gérer l'Association céda la place à un bureau définitif, et la vie régulière commença, sans les difficultés et les embarras qui marquèrent à Marseille les débuts de la même œuvre. La différence est due peut-être à des circonstances tout autres, peut-être au moindre nombre des jeunes gens groupés, peut-être à l'atmosphère lénifiante de la vieille ville universitaire.

L'Association d'Aix n'a pas, pour une raison que j'ignore, arboré le titre général qu'affecte celle de Marseille. Celle-ci semble par son nom même faire appel à tous, solliciter l'adhésion de la

jeunesse entière. Celle-là, modestie ou orgueil, ne s'adresse qu'aux étudiants des Facultés d'Aix.

Cette nuance se reflète dans quelques détails. Ainsi, tandis que les insignes de l'Association marseillaise reproduisent les couleurs de Provence, les insignes aixois ne contiennent, outre le violet, que les couleurs de la ville d'Aix : rouge et jaune.

Ainsi l'organisation établie par les statuts de Marseille embrasse tous les étudiants des Facultés ou Écoles de plein exercice de l'académie d'Aix, excédant ainsi les bornes du présent, et englobant l'avenir et ses éventualités dans une formule très large et pleine d'espérance. Le comité est composé, en conséquence, à raison d'un délégué par 15 étudiants de chaque École ou Faculté. Pour être membre actif, il suffit de justifier qu'on est étudiant de l'académie d'Aix. Les statuts aixois déclarent l'Association fondée entre les étudiants d'Aix seulement : c'est l'Association générale des étudiants des Facultés d'Aix. Peuvent être membres actifs, les seuls étudiants des Facultés d'Aix, les autres étudiants de l'académie ne peuvent être que membres associés ou honoraires. Le conseil est composé de 7 membres dont 4 étudiants en droit et 3 étudiants en lettres, ce qui suppose que la ville d'Aix ne peut espérer voir s'augmenter son groupe universitaire. Tout changement en ce sens entraînerait une modification nécessaire à cette partie des statuts et n'a pas été prévu.

Je viens d'insister sur des différences de détails qui n'auraient aucun intérêt si elles ne révélaient malheureusement les circonstances qui ont maintenu séparées ces deux Associations jumelles, et même si elles n'accusaient deux esprits différents dans la direction des deux groupes. A ce dernier point de vue, on ne saurait refuser son approbation aux Marseillais. Leur conception est plus large, plus libérale, plus prévoyante, exempte de préoccupations locales ou particularistes.

L'Association d'Aix me paraît au contraire mieux inspirée lorsqu'elle n'exige pas, pour l'entrée au conseil, la qualité de Français, réclamée par les statuts de Marseille. Il appartenait aux jeunes gens de Marseille, ce seuil de notre France hospitalière, de faire à leurs camarades étrangers l'égalité que leur donnent nos étudiants aixois, assurés par une longue et aimable expérience de ne rencontrer que des amis parmi leurs condisciples de toutes les nationalités.

En dehors de ces quelques détails, les statuts d'Aix présentent avec ceux de Marseille une ressemblance à peu près parfaite. Pour être très complet, je noterai qu'à Aix, la présentation par deux

membres de l'Association n'est pas exigée; que les membres actifs peuvent garder cette qualité trois ans après leur sortie de l'école; que la cotisation mensuelle est de 2 francs et peut être remplacée par un versement annuel de 20 francs; que le droit d'entrée est de 3 francs, plus le prix des insignes; que le président et le trésorier du conseil (comité à Marseille) sont élus par l'assemblée générale, enfin que l'Association reconnaît des membres fondateur dont le versement unique est fixé à 200 francs.

L'Association d'Aix n'est malheureusement pas en mesure de rendre à ses membres et aussi à l'Université des services aussi variés et aussi importants que l'Association de Marseille. Elle est beaucoup moins nombreuse (97 membres actifs au lieu de 270). Les cotisations et le droit d'entrée sont sensiblement inférieurs. Enfin les ressources de toute nature qu'on peut trouver à Aix sont hors de comparaison avec celles que fournit Marseille. Cependant l'Association a réalisé quelques avantages dignes d'intérêt.

Et d'abord elle a su intéresser à sa cause la municipalité d'Aix, qui, la première année, lui a donné 1 000 francs et lui a promis pour l'avenir une subvention annuelle de 500 francs. Marseille n'a pas été aussi généreuse. Le local de l'Association est situé sur le cours Mirabeau, qui ne peut certes rivaliser avec l'illustre Cannebière, mais qui, dans un genre différent, a bien son mérite, et représente d'ailleurs le cœur d'Aix. Ce local comprend 3 salles pour les réunions, le billard et la lecture; cette dernière sert aussi aux délibérations du Comité.

La salle de lecture est très suffisamment garnie. Outre une dizaine de journaux de la région, elle contient douze feuilles parisiennes et trois revues. La bibliothèque est encore malheureusement à l'état d'espérance. Le ministre de l'instruction publique sollicité n'a envoyé que des gravures, à quoi nos jeunes gens auraient sans doute préféré des livres pour leurs rayons. Il est désirable que désormais l'Association d'Aix ne soit pas oubliée dans la répartition des ouvrages à distribuer.

L'Association d'Aix vit donc honorablement, et déjà elle a su donner une preuve louable de sa vitalité. Au mois de février dernier, elle a organisé, au profit des pauvres de la ville, un concert et une tombola dont le succès a été considérable, grâce à l'intelligente activité du comité spécial, grâce à l'empressement et à la bonne volonté de tous, les uns donnant des lots, les autres retenant les places au théâtre, les principaux artistes de la ville offrant leurs concours bénévole à côté de plusieurs étudiants. L'Association a pu répartir entre les différentes institutions charitables d'Aix la

somme considérable de 1 850 francs. La ville sera sans doute reconnaissante à ses étudiants d'avoir donné un but de bienfaisance à la première fête par laquelle l'Association s'annonçait au grand public.

III

Le sujet que je viens d'effleurer et l'étude que je viens de faire seraient fertiles en réflexions et en conclusions. On me permettra de m'en abstenir, tant elles sont claires. Un mot seulement. Récemment, M. le directeur de l'enseignement supérieur, visitant Montpellier, promettait l'Université aux groupes universitaires où l'esprit scientifique aurait rapproché, uni les Facultés, et ajoutait, parlant à l'Association des étudiants : « Vous êtes un des facteurs de ce qui sera l'Université de Montpellier. » Il ne m'appartient pas de dire si l'esprit scientifique a fait son œuvre dans l'académie d'Aix et si une organisation anormale n'en gêne pas l'expansion et l'action. Mais ce qu'il est permis d'affirmer, c'est que la vie universitaire, s'il est permis d'en juger d'après les étudiants, existe intense, active, et M. Liard permettra sans doute aux Facultés de Provence de prendre acte des paroles prononcées à Montpellier et de compter sur l'Université que leurs étudiants les ont aidées à mériter.

Félix MOREAU,
Agrégé à la Faculté de droit d'Aix.

LE CONGRÈS INTERNATIONAL

DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le Congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire vient, au moment où nous traçons ces lignes, de terminer ses travaux. Il a tenu sa première réunion générale, le mardi 6 août à 10 heures du matin, dans le grand amphithéâtre de l'ancienne Sorbonne, et sa séance de clôture le samedi 10 août dans la même salle; et il s'est séparé après avoir épuisé toutes les questions inscrites à son ordre du jour. Il a délibéré pendant une semaine, sans interruption, en présence d'une assemblée nombreuse et d'un public d'élite dont le zèle et l'intérêt ne se sont pas ralentis un seul instant. Son succès, de l'avis général, a été éclatant et a dépassé les espérances de ses promoteurs. La concurrence de plusieurs réunions scientifiques, à la même époque, ne lui a pas fait le tort qu'on aurait pu craindre, et nous avons vu des philosophes, des physiologistes, des médecins se dérober à l'attraction naturelle de leurs Congrès spéciaux, pour nous apporter le concours de leur expérience et de leurs lumières.

Le temps nous manque pour décrire tout au long, et avec de minutieux détails, ces discussions si pleines d'intérêt où tous les pays se trouvaient représentés, soit par des délégations officielles, soit par la libre initiative de quelques-uns de leurs nationaux les plus éminents. Mais nous croyons être agréable aussi bien à ceux de nos lecteurs qui ont pris part aux travaux du Congrès, qu'à ceux qui ont été empêchés d'y assister, en leur présentant dès aujourd'hui une rapide esquisse de la marche qui a été suivie, des questions qui ont été agitées et des décisions qui ont été prises, avec une incontestable compétence et après des débats approfondis.

Le Comité d'organisation, présidé par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, avait mis à l'ordre du jour du Congrès les cinq questions suivantes :

1° *Limitation et sanction des études secondaires (baccalauréats et certificats de maturité;* rapporteur, M. Pigeonneau.

2° *Équivalence internationale des études et des grades;* rapporteurs, MM. Bufnoir et Cart.

3° *Des diverses formes de l'enseignement secondaire; quelle part convient-il de faire dans chacune d'elles aux langues anciennes, aux langues modernes et aux sciences;* rapporteur, M. Croiset.

4° *De la méthode à suivre dans l'instruction secondaire des jeunes filles, en particulier pour l'enseignement des langues vivantes et pour l'enseignement des sciences;* rapporteurs, MM. Bossert, Darboux, Edmond Perrier.

5° *Quelle place faut-il assigner aux sciences économiques et sociales dans les programmes de l'enseignement supérieur;* rapporteur, M. Boutmy.

Chacune de ces questions avait fait l'objet, on le voit, d'un ou plusieurs rapports préliminaires qui ont été réunis en brochures et distribués à tous les membres. Ces remarquables études, comme l'a constaté M. le recteur de l'Université de Bruxelles, dans la séance de clôture et avec l'assentiment général, ont singulièrement facilité nos travaux; la plupart de leurs conclusions, presque toujours dans les termes mêmes adoptés par les auteurs, ont été ratifiées par le Congrès.

L'Assemblée générale, dans sa première réunion, a d'abord confirmé dans ses fonctions le bureau du comité d'organisation; elle lui a adjoint un certain nombre de personnes choisies parmi les nations étrangères plus particulièrement représentées au Congrès. Conformément à l'article 6 du règlement, les différentes questions posées par le comité d'organisation ont été réparties entre la section d'enseignement supérieur et celle d'enseignement secondaire. La première section a choisi pour président M. Bufnoir, professeur à la Faculté de droit de Paris, et la seconde M. Morel, inspecteur général de l'enseignement secondaire. Chacune des questions examinées dans les sections a été l'objet d'un nouveau rapport spécial dont les conclusions ont été discutées dans trois assemblées générales, le jeudi 8, le vendredi 9 et le samedi 10 août. Nous publions plus loin ces divers rapports avec le procès-verbal des assemblées générales. On y trouvera l'analyse des opinions émises et des solutions adoptées. Le Congrès, à quelques nuances près, a généralement ratifié, dans ses séances plé-

nières, les décisions arrêtées préalablement dans les sections. Nous croyons devoir en faire connaître sommairement la nature et l'objet.

La première question qui a été soumise au Congrès visait la méthode à suivre dans l'instruction secondaire des jeunes filles pour l'enseignement des langues vivantes et pour l'enseignement des sciences. Cet ordre d'idées, du ressort de la pédagogie pure, a donné lieu à un échange d'observations d'autant plus intéressantes que les dames étaient largement représentées dans la réunion. Nous avions le bonheur de posséder parmi nous miss Buss et miss Beale, directrices d'importants instituts de jeunes filles en Angleterre; Mlle Rosalie Sée, professeur à Wellesley College (États-Unis); Mme Griseri, directrice du lycée de jeunes filles Alexandre Manzoni, à Milan, un assez grand nombre de professeurs des lycées de jeunes filles de France et quelques Russes. A côté de ces dames siégeait M. Erkelens, directeur de l'école des filles de Cologne, dont la présence et les conseils nous ont été précieux à tous égards. Les rapports de Mmes Mourgues et Soult sur les décisions prises en section ont été très remarqués. En ce qui concerne les sciences, on peut les résumer ainsi :

1° Il est bon de donner aux jeunes filles des lycées des leçons d'algèbre pour relever le niveau de l'enseignement qu'elles reçoivent et parce que dans certains cas, notamment en arithmétique, l'algèbre constitue une simplification.

2° L'enseignement de la géométrie doit viser au développement de l'esprit : le professeur y intéressera la majorité des élèves s'il en fait voir le plus tôt possible les applications.

3° La division de la cosmographie en deux parties, l'une se rattachant à la géographie, l'autre expliquant l'apparence des phénomènes célestes, doit être maintenue.

4° L'enseignement des sciences physiques doit être avant tout expérimental.

Tout le monde est tombé facilement d'accord sur ces différents points.

Sur les langues vivantes, la discussion a été plus vive et plus animée. Finalement et à une grande majorité, le Congrès a adopté les résolutions suivantes :

L'enseignement pratique des langues vivantes doit commencer le plus tôt possible.

L'enseignement théorique doit être différé jusqu'à ce que les premières notions de grammaire dans la langue universelle aient été acquises.

Une assez grande divergence d'opinions s'est manifestée sur le

but principal à poursuivre dans l'étude des langues vivantes. Tandis que M. Rabier a paru attacher plus d'importance à la lecture en vue de l'éducation scientifique et littéraire, M. Bréal est d'avis que l'essentiel est de posséder assez bien une langue pour la parler, pour entrer en communication directe avec les peuples étrangers et pénétrer dans l'intimité de leur mœurs, de leurs institutions, de leur civilisation.

M. Egger avait été chargé du rapport sur une autre question agitée dans la section d'enseignement secondaire, et relative aux diverses formes à donner à cet enseignement. Le Congrès a reconnu la nécessité d'établir trois types d'enseignement qu'il a baptisés des noms suivants : *enseignement classique gréco-latin, humanités latines, enseignement secondaire moderne.* On voit que le titre de classique a été exclusivement réservé à l'enseignement qui repose sur l'étude approfondie des langues anciennes. Mais en somme ces dénominations, à notre avis du moins, n'ont qu'une importance très relative. Ce qu'il faut remarquer, c'est que personne n'a songé à contester l'utilité et l'opportunité de créer, à côté de l'ancien enseignement classique, un enseignement moderne où les sciences et les langues vivantes tiendraient la place du grec et du latin.

Le rapport de M. Croiset tendait à accorder, dans cet ordre d'enseignement, une prédominance marquée aux lettres sur les sciences. M. Dietz a saisi cette occasion de soutenir, avec son talent habituel, sa thèse favorite. Pour lui, l'enseignement moderne doit être avant tout, et dans une très large mesure, littéraire. Ce qui distingue, à ses yeux, l'instruction secondaire de l'instruction primaire, c'est qu'on associe une langue étrangère à la langue nationale, comme instrument d'analyse pour l'éducation de l'esprit. Nous avions toujours cru, quant à nous, que l'enseignement primaire était un minimum d'éducation nécessaire à tous; et que l'instruction secondaire était une éducation plus solide, plus complète, plus substantielle, quels que fussent d'ailleurs les programmes suivis et les méthodes employées. M. Stanley, de Londres, qui a pris une part si brillante et si utile à toutes les délibérations du Congrès, a démontré, par des arguments aussi fins que judicieux, que l'enseignement secondaire moderne ne devait être ni exclusivement littéraire, ni exclusivement scientifique, mais tendre à un large développement et à une haute culture de l'esprit par un accord harmonieux des lettres et des sciences. Ce système, défendu avec esprit par M. Rosenfeld et avec une grande élévation de langage par M. Chappuis, recteur de l'Académie de Dijon, a été adopté à une très forte majorité.

La troisième question posée par le Comité d'organisation sous ce titre : limitation et sanction des études secondaires (baccalauréat et certificat de maturité), soulevait une série de solutions très délicates qui n'ont pas toutes été résolues par le Congrès. On a reconnu notamment qu'il est nécessaire que les études secondaires aient une sanction; que le meilleur mode de sanction est celui qui permet aux élèves consciencieux et d'intelligence moyenne d'obtenir le certificat sans préparation spéciale en suivant le cours régulier des études, enfin qu'il doit être tenu compte des notes obtenues dans la classe, quel que soit le mode de sanction adopté. M. Herzen, l'éminent physiologiste de Lausanne, aurait voulu obtenir du Congrès une décision ferme, ouvrant l'accès de la plupart des études universitaires et particulièrement des études médicales aux jeunes gens formés par l'un ou l'autre des trois types d'enseignement secondaire, mentionnés plus haut. Mais on ne pouvait trancher, sans une discussion approfondie, une question de cette importance, et cette discussion, qui n'avait été ni prévue ni préparée, a dû être ajournée à notre grand regret.

Un débat fort vif s'est engagé sur la préférence à accorder au certificat de maturité, tel qu'il est décerné, en Allemagne, sur le baccalauréat tel qu'il se pratique en France. M. Blanchet, préconisant le système usité dans presque tous les pays étrangers, demandait que l'examen de sortie du collège eût lieu devant les professeurs de l'établissement où l'élève avait fait ses études et sous le contrôle supérieur d'un délégué de l'État. M. Lichtenberger a parlé chaleureusement dans le même sens. Le vote sur ce point a dû être écarté par une sorte de question préalable. Diverses personnes, soit dans la section, soit en réunion plénière, et notamment M. Pigeonneau et M. le recteur de Dijon, ont fait remarquer que la question, pour plusieurs pays, n'avait pas seulement un intérêt pédagogique, mais aussi un caractère politique et administratif; qu'en France notamment et aussi en Belgique la réforme proposée se heurterait à des obstacles insurmontables, principalement à cause de la valeur inégale de l'enseignement dans les divers établissements d'instruction secondaire publics ou libres; qu'en admettant même que cette proposition pût réunir la majorité dans le Congrès, elle ne serait jamais accueillie par certains gouvernements; à quoi bon émettre des vœux purement platoniques, sans sanction possible, et par conséquent sans importance et sans portée? D'ailleurs, a-t-on remarqué très justement, une des résolutions déjà adoptées

par le Congrès et excluant toute préparation spéciale pour l'obtention du certificat d'études, ne donne-t-elle pas une satisfaction suffisante aux adversaires du baccalauréat dans sa forme actuelle (1)?

La section d'enseignement supérieur, sous l'habile direction de M. Bufnoir, avait examiné deux questions, qui ont fait l'objet de deux excellents rapports : l'un de M. Cart, sur l'équivalence internationale des études et des grades ; l'autre, de M. Blondel, sur la place à assigner aux sciences sociales dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les sciences sociales, nous avons entendu les intéressantes communications de M. le marquis Alfieri de Florence, de M. Gaudenzi de Bologne, de M. Urechia de Bucharest, de M. Gentet de Genève, de M. Van der Rest et de M. Hulin de Bruxelles, de M. Medweczky de Pesth, de M. Blondel de Lyon. M. Alfieri notamment a présenté soit dans la section, soit dans l'assemblée générale, avec sa grande autorité, des considérations de la plus haute portée sur l'Institut des sciences sociales qu'il a créé à Florence, sur le modèle de l'*École libre des sciences politiques* de Paris, mais sous une forme un peu différente et avec des ressources plus limitées. De quelle façon faut-il organiser et dans quel cadre faut-il placer cet enseignement? Sur ce point les avis les plus divers ont été émis.

Les uns proposent de créer à son usage des écoles ou des Facultés spéciales, d'autres inclineraient à le rattacher soit à la Faculté de droit, soit à la Faculté de philosophie. En Belgique il serait question, paraît-il, d'inaugurer, à titre d'essai, un ensemble de conférences auquel concourraient les diverses Facultés. Pour notre part, nous avons été très frappés d'une observation présentée au cours de la discussion : à savoir qu'il serait très dangereux d'incorporer cet enseignement encore nouveau et en voie de formation à une branche d'études déjà ancienne, aux formes traditionnelles et arrêtées depuis longtemps. L'action de l'ancien enseignement sur le nouveau pourrait être déprimante ; on pourrait craindre un arrêt de croissance, une absorption prématurée.

Le Congrès, adoptant les vues de la section, a évité de répondre d'une façon trop positive à la question posée par le Comité d'organisation ; mais il a tenu à affirmer l'importance des sciences économiques et sociales en émettant l'avis qu'il y a lieu de leur faire une place plus large que par le passé dans l'enseignement supérieur.

(1) Toutes ces discussions ont été fort bien exposées dans un rapport de M. Egger sur les travaux de la section.

Sur l'équivalence internationale des études et des grades, la discussion a offert constamment le plus vif intérêt et a abouti aux conclusions les plus heureuses.

Le Congrès a voté les résolutions suivantes :

Il y a lieu de maintenir et d'établir l'équivalence internationale de diplômes ou de certificats constatant les études d'enseignement secondaire exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur des divers ordres.

Il y a lieu de recommander, comme une pratique internationale utile, la concession aux étudiants du droit d'accomplir, dans une Université étrangère, une partie de leur temps de scolarité.

Il y a lieu d'accorder, après appréciation des titres produits, et sans aucune distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

Sur la proposition de M. Gentet, et au milieu des applaudissements, M. le président a constaté au nom du Congrès que ce vote avait été émis à l'*unanimité* dans la réunion plénière. Plusieurs de nos compatriotes, qui assistaient à ces débats (et parmi eux nous avons distingué trois doyens des Facultés de l'Académie de Paris et quelques recteurs), ont mis une véritable bonne grâce à reconnaître que la France avait eu jusqu'à présent en ces matières des traditions trop peu libérales. Dans un très beau discours, M. Bufnoir, résumant les débats de la section, a protesté notamment contre cette fiscalité odieuse inscrite dans nos règlements et qu'il importe de faire disparaître au plus tôt. Au sein de la section d'abord, et de l'Assemblée générale ensuite, M. le Dr Laskowsky, dans un langage plein de force et d'élévation et empreint d'une chaleureuse sympathie pour notre pays, avait montré, par des arguments décisifs, qu'il est du plus haut intérêt pour la France de faciliter les études des étrangers chez elle et de ses nationaux à l'étranger. Les Français ne voyagent pas assez, a-t-il dit, ils ne se font pas assez voir; tous les étudiants français qui visiteraient les nations étrangères seraient autant d'apôtres des idées françaises, des intérêts français, de la civilisation française. On peut apprécier en ce moment les heureux résultats de la présence de tant d'étudiants étrangers à Paris, au point de vue de la fraternité des peuples.

Comme l'a fait remarquer M. Gréard, dans l'admirable discours par lequel il a résumé les discussions et les décisions du Congrès (1), l'assemblée n'eût-elle émis que ce vote sur l'équivalence, il suffi-

(1) On trouvera le texte de ce discours à la suite du procès-verbal de la dernière Assemblée générale du Congrès.

rait à marquer le caractère élevé et l'utilité de ces réunions internationales. Les représentants de tous les pays ont été d'accord pour abaisser toutes les barrières inutiles qui séparent les peuples dans leurs échanges intellectuels.

Dans ce très rapide exposé, écrit en quelque sorte au pied levé, nous n'avons pu que consigner les décisions les plus importantes prises par le Congrès, et mentionner les noms de quelques-unes des personnalités les plus éminentes qui ont pris part à la discussion. Que de vues élevées et judicieuses ont été présentées (pour ne parler que de l'étranger) par MM. Harris et Clarke, délégués des États-Unis; M. Gavard, conseiller d'État à Genève; M. Collard, de l'Université de Louvain; M. Spruyt, de l'Université d'Amsterdam; M. Van Hamel, de l'Université de Groningue; M. Geiser de Zurich; M. Hartaux de Namur; M. Hurdebise de Hasselt; M. Giner de los Rios et M. Ramon de Luna de Madrid, M. Storm de Christiania, M. Mustapha-Bey du Caire, MM. Basiadis et Philaretos d'Athènes, M. Widgery de Londres, et tant d'autres que nous omettons et dont on trouvera les idées et les propositions consignées dans les procès-verbaux de nos réunions !

Mais ce qu'il faudrait surtout décrire, c'est cette bonne entente, cette cordialité et, si je puis m'exprimer ainsi, cette joie de se sentir ensemble et de se communiquer ses idées, tous ces sentiments sincères de fraternité qui laisseront dans les cœurs les souvenirs les plus durables. A aucun moment on n'a ressenti la lassitude ou l'ennui qui se manifeste quelquefois dans ces réunions. On n'a éprouvé qu'un regret, c'est de se quitter si vite. Avant de se séparer de nous, les représentants des divers pays ont tenu à exprimer au président du Congrès leur gratitude et leurs sentiments de respect et d'admiration. M. Gréard a pu voir de quelle considération son œuvre et sa personne jouissent à l'étranger et chez tous les peuples, et comme on y apprécie la grande valeur littéraire en même temps que la haute portée pédagogique de ses magnifiques travaux sur l'enseignement et l'éducation à tous les degrés. Ajoutons que plusieurs amis de la France, qui ont pris la parole, notamment au nom de la Suisse, de l'Angleterre, de la Grèce, de l'Italie, après avoir remercié le président, les membres du bureau, les dames qui assistaient en nombre au Congrès et y jetaient un si charmant attrait, ont tenu à faire remonter plus haut et au delà (pour me servir de leurs propres expressions) leur sympathie et leurs vœux; ils ont témoigné leur reconnaissance pour la large et affectueuse hospitalité qu'ils avaient reçue sur notre sol et dans notre capitale. Un Français est toujours heureux d'entendre dire du bien

de la France, mais ce qui donnait un prix particulier à ces sentiments, c'est la sincérité de ceux qui les exprimaient en leur propre nom ou au nom de leur pays. A nous de mettre une main amie dans celle qui nous est tendue, de resserrer les liens de fraternité qui nous unissent aux divers peuples, et comme le désir en a été affirmé maintes fois au sein du Congrès, de provoquer à nouveau, dans un délai prochain, une de ces réunions internationales, où l'on échange tant d'idées, où l'on se communique tant de faits, où l'on prend des décisions si utiles pour tous, où l'on noue des relations si profitables et si attrayantes pour chacun, et qui, en rapprochant les individus, contribuent si puissamment à rapprocher les peuples dans une même aspiration vers le progrès, et dans une conception chaque jour plus nette et plus éclairée des intérêts et des besoins si nombreux qui sont communs à toutes les nations civilisées.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

CONGRÈS INTERNATIONAL

DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

COMITÉ D'ORGANISATION

Président d'honneur : MM. Berthelot, membre de l'Institut, sénateur; Simon (Jules), membre de l'Institut, sénateur.

Président : M. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Vice-présidents : MM. Bréal, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; Lapparent (de); Morel, inspecteur général de l'instruction publique.

Secrétaires : MM. Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement;* Perrier, professeur au Muséum.

Membres : MM. Audiffred, député; Beaussire, membre de l'Institut; Bossert, inspecteur général des langues vivantes; Boutmy, membre de l'Institut, directeur de l'École libre des sciences politiques; Bufnoir, professeur à la Faculté de droit; Combes; Compayré, député; Croiset, professeur à la Faculté des lettres, président de la Société de l'enseignement secondaire; Darboux, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Gaufrès, conseiller municipal; Girard, proviseur du lycée Condorcet; Godart, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, directeur de l'École Monge; Lavisse, professeur à la Faculté des lettres; Le Fort (Léon), membre de l'Académie de médecine, professeur à la Faculté de médecine; Liard, directeur de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Instruction publique; Manuel, inspecteur général de l'enseignement secondaire; Mercadier, directeur des études à l'École polytechnique; Merlet, professeur de rhétorique; Perrot (G.), membre de l'Institut, directeur de l'École normale; Pigeonneau, professeur suppléant à la Faculté des lettres; Sée (Camille), conseiller d'État; Vintéjoux.

BUREAU DU CONGRÈS

La première Assemblée générale du Congrès, réunie le mardi 6 août, a maintenu pour la direction des travaux les membres du bureau du Comité d'organisation, et y a adjoint les noms suivants :

MM. Alfieri (le marquis) (Italie); Basiadis (le Dr), à Constantinople; Miss Beale, directrice de l'École de Cheltenham (Angleterre); Bogdanow, conseiller privé à Moscou (Russie); Clarke (États-Unis); Gavard, conseil-

ler d'État (Suisse); GEISER (le Dr), directeur de l'École polytechnique de Zurich (Suisse); GINER DE LOS RIOS, professeur à l'Université de Madrid (Espagne); HARRIS (Dr), délégué du bureau d'éducation (États-Unis); MACHADO (Portugal); MEDVECZEY (DE), professeur à l'Université de Buda-Pest (Autriche-Hongrie); MONTEFIOR, à Bruxelles (Belgique); RAMON DE LUNA (Espagne); LYULPH STANLEY, à Londres (Angleterre); STORM (Dr), Christiania; SPRUYT (Dr), Amsterdam; VAN DER REST, recteur de l'Université de Bruxelles (Belgique); VILLARI, à Florence; URECHIA (V.-A.), délégué de la Roumanie, membre du Sénat, ancien ministre de l'instruction publique.

M. ESPARCEL a été désigné comme secrétaire adjoint du Congrès.

Membres étrangers.

ALFIERI (marquis), sénateur du royaume d'Italie, à Florence.
Mmes ANDREWS (Constance-E.), au collège de jeunes filles de Cheltenham.
— ANDREWS (Alice-M.).
M. APOSTOLIDÈS, délégué par la Commission hellénique.
Mlle ARGENT (Élisabeth-Anna d'), bachelière ès lettres de l'Université de Londres.
Mlle ARGENT (Alina d').
Mme ARMAGNAC, professeur au collège de jeunes filles de Cheltenham.
M. ASCOLI (Graziadio), correspondant de l'Institut de France, sénateur, à Milan.
BASIADIS (Dr), de Constantinople.
Miss BEALE (Dorothea), principal of the Cheltenham Ladies College for superior a secondary Instruction about 700 girls.
BENDALCANFOR (le vicomte de), inspecteur du Lycée central à Lisbonne.
BIKÉLAS.
M. BENABENFIOR (vicomte de), pair du royaume de Portugal, membre de l'Académie des sciences de Libourne, inspecteur de l'enseignement secondaire au Lycée de Lisbonne.
BOGDANOW (Anatole), professeur de l'Université de Moscou, directeur du musée de zoologie de Moscou, conseiller privé.
BOGDANOW (Elly), fils du précédent, étudiant de Moscou.
BONNETON (Philippe), directeur de l'École secondaire et supérieure des jeunes filles, à Genève, officier de l'Instruction publique.
BOUVIER (Aimé), directeur de l'enseignement professionnel du canton de Genève.
Miss BUSS (Frances-M.), head mistress of the North London Collegiate a Camden Scholl.
CARDERERA (Mariano), membre du Conseil de l'instruction publique, à Madrid.
CALLEJA (Julien), membre du Conseil de l'instruction publique, à Madrid.
CHANCEL (G.), recteur de l'Académie de Montpellier.
CATTANEI, délégué du gouvernement italien.
CAPELLINI, professeur à l'Université de Bologne.
CHASSIOTIS (G.).
CLARKE (S.-M.), délégué du Bureau d'éducation des États-Unis.
COLLARD (François), professeur à l'Université de Louvain.
CONTI, délégué du gouvernement italien.

CARNAZZA, recteur de l'Université de Catane.
COSSIO (B.), directeur du Musée pédagogique, délégué de l'Institution libre d'enseignement de Madrid.
DACHSBECK (Mlle H.), directrice de l'école moyenne communale des jeunes filles, rue de la Paille, à Bruxelles.
DEKTEREW (Dr), membre de la Commission permanente du musée pédagogique de Saint-Pétersbourg.
DISCAILLE (Ernest), professeur à la Faculté des lettres de Gand.
ERKELENZ (Dr), directeur de l'École supérieure et de l'École normale supérieure des jeunes filles à Cologne.
ESTRELLA (baron d'), délégué du Brésil.
ESTRÖN (Dr), professeur au lycée de Vesteras (Suède).
FERRARI-PÉREZ (G.), délégué du gouvernement mexicain.
FERRI (Louis), correspondant de l'Institut de France, professeur de l'Université de Rome.
FINACZY (Dr E.),de Buda-Pest.
FLORESCO (Boniface), professeur à Bucharest.
FRIEZE (Henry-S.), professeur à l'Université de Michigan.
FLEURY (Jean), lecteur en langue française à l'Université de Saint-Pétersbourg.
FRUETIGER (Dr G.), professeur de sciences physiques à l'École professionnelle de Genève.
GALDO (Manuel Maria José de), membre du Sénat, à Madrid.
GAUDENZI (Augusto), professeur à l'Université de Bologne.
GAVARD, conseiller d'État, chargé du département de l'instruction publique à Genève, député au Conseil des États suisse.
GEISER (prof. Dr C.-F.), vice-directeur de l'École polytechnique fédérale de Zurich.
GENTET (Ferd.), professeur à l'Université de Genève.
GINER DE LOS RIOS (F.), professeur à l'Université de Madrid, délégué de l'Institution libre d'enseignement.
GRAEBE (C.), recteur de l'Université de Genève.
GILLON (du).
GILBERT, professeur à l'Université de Louvain.
GOLLIEZ.
Mme GRISERI (C.), directrice du lycée de jeunes filles Alexandre-Manzoni, à Milan.
M. GUEST (E.), du Schoolmaster, Londres.
GUSMAN (David), délégué de la république de Salvador.
VAN HAMEL, professeur à l'Université de Groningue (Hollande).
HARLAUX (Ch.), préfet des études à l'Athénée royal de Namur, délégué de la Fédération de l'enseignement moyen officiel de Belgique.
HARRIS, délégué du Bureau d'éducation des États-Unis.
HERZEN (A.), professeur à l'Université de Lausanne.
HOULÉ (A.), délégué du gouvernement d'Haval.
HULIN (Georges), docteur en philosophie et en droit.
HURDEBISE, préfet des études à l'Athénée royal de Hasselt.
KAWRAEISKY (Théodore), membre de la Société impériale des amis de la nature de l'Université de Moscou, secrétaire de la section de la Société impériale russe d'acclimatation.
KROUCHROLL (Michel), docteur ès sciences.

LASKOWSKI (le professeur), doyen de la Faculté de médecine de Genève.
LASTARRIA (Washington), délégué du gouvernement du Chili.
Miss LUBIENSKA.
MACHADO (Bernardino), à Lisbonne.
MACFARLANE (Alexander), professeur de physique à l'Université de Texas (Etats-Unis).
MEDVECZKY (F. DE), professeur à l'Université de Buda-Pest.
MUSTAPHA-BEY (J.), professeur à l'Ecole de médecine du Caire.
MAMES ESPERABE, recteur de l'Université de Salamanque.
Miss MASSEE (Fannie).
M. MATON, de Bruxelles.
M. MERKEL (F.), directeur de l'Ecole réale de Fribourg-en-Brisgau.
MOLENGRAAFF, professeur à l'Université d'Utrecht (Hollande).
MONTEFIOR, sénateur du royaume de Belgique, à Bruxelles.
Mme NIEDZIALKOWSKA, directrice d'un institut de jeunes filles à Lemberg.
NIETO (Emilio), directeur général de l'Instruction publique, Madrid.
ODOBESCO, professeur à l'Université de Bucharest, ancien ministre de l'Instruction publique.
PACCHIOTTI (Giacinto), sénateur, professeur à l'Université de Turin.
PASCUCCI (Raffaele), recteur de l'Université de Macerata.
PALMER (Dr), professeur à l'Université Harward.
Mme PALMER.
M. PÉRARD (Louis), professeur à l'Université de Liège.
PHILARÉTOS (Georges-V.), avocat près l'Aréopage d'Athènes, ancien député.
PIDAL Y MONT (Luis), député aux Cortès.
Mlle PIGNOLA.
PONI (P.), professeur à la Faculté des sciences de Jassy (Roumanie).
QUESQUIL, professeur à l'Université de Gand.
QUINTANA (colonel), de l'Observatoire astronomique de Tambaya (Mea).
RAKINNT (Wladimir de), directeur de l'École du corps des cadets d'Ekaterinodar.
RAMON DE LUNA, professeur à l'Université de Madrid.
REST (E. van der), recteur de l'Université de Bruxelles.
REILLY, secrétaire du Collège royal des sciences de Dublin.
RITTER (Eug.), doyen de la Faculté des lettres de Genève.
Mme ROBERTSON (Margaret), professeur au Collège de jeunes filles de Cheltenham.
Miss ROSS (A.), du Wellesley College.
ROTH (R.), professeur à l'Université de Tubingue.
RUSSELL (John).
SACCHI, délégué du gouvernement italien.
SALAVERRY (Ant.), délégué du gouvernement de Nicaragua.
SANTAMARIA, à Naples.
SATHAL (Constantin), à Venise.
Miss SEE (Rosalie).
SIVAEN (Dr), directeur de l'Institut anatomique, à Liège.
SERRANO (Miquel), directeur de l'École normale de Mexico.
SPRUYT (C.-B.), professeur à l'Université d'Amsterdam.
STORM (J.).
STURGEON-MACKAY (John), professeur à l'Académie d'Edimbourg.
SNOW (W.), professeur de mathématiques à Boston (États-Unis).

STANLEY.
Mme STROMER-HENNY, membre de l'Union internationale « amies de la jeune fille » (Science française).
THOMAS (Paul), professeur à l'Université de Gand.
Mlle TIMOFEJEWA (Anna), professeur au gymnase de jeunes filles de Kharkof.
TORRES CAMPOS (Manuel), professeur à l'Université de Grenade.
TORRES CAMPOS (R.), professeur de l'École normale d'instituteurs, et des écoles de l'Associat. pour l'enseignement des jeunes filles, à Madrid.
URECHIA (le professeur), délégué du royaume de Roumanie.
VIALE (Dr), délégué de la Commission Argentine.
VILANOVA Y PIEVA (Jean), professeur à l'Université de Madrid.
VILLARI (P.), professeur à l'Université de Florence.
WASSILIEFF (A.), professeur à l'Université de Kasan.
WELLMAN PARKS (C.), ingénieur civil, professeur de physique à New-York.
WIDGERY, à Londres.
WIQUELIN (Eug.), professeur à l'Académie impériale et royale Marie-Thérèse, à Vienne.
Mme WOLLMANN (Elma), directrice du lycée de jeunes filles, à Presbourg (Hongrie).
Mlle WUELFSBERG (Henriette), directrice d'école en Norvège.
WYCHGRAM, professeur à l'École supérieure des filles de Leipzig.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU 8 AOUT 1889 (1)

PRÉSIDENCE DE M. O. GRÉARD

La séance est ouverte à 9 heures 10 minutes.

M. le Président donne lecture des articles 15 et 16 du règlement; il expose la nécessité où se trouve le Congrès d'avoir terminé au plus tard samedi l'étude de toutes les questions qui lui sont soumises.

M. le Président donne la parole à M. Egger pour la lecture de son rapport sur la 3e question soumise au Congrès : *Des diverses formes de l'enseignement secondaire; quelle part convient-il de faire dans chacune d'elles aux langues anciennes, aux langues modernes et aux sciences?*

Avant d'aborder la discussion du rapport de M. Egger, M. le Président fait connaître que M. Bonet-Maury, bibliothécaire du musée pédagogique, se met à la disposition des membres du Congrès pour visiter en commun l'exposition du Ministère au Champ-de-Mars.

M. le Président informe ensuite le Congrès que le montant des cotisations, lequel est destiné à acquitter les frais d'impression des travaux, devra être, en l'absence de M. Vintéjoux, trésorier, versé entre les mains de M. Dreyfus-Brisac.

M. le Président déclare ensuite la discussion ouverte.

M. Micé, sur la question des formes de l'enseignement secondaire, demande que l'enseignement primaire supérieur soit transformé de façon à ne plus faire, comme aujourd'hui, concurrence à l'enseignement

(1) Le compte rendu des Assemblées générales à été rédigé par M. ESPARCEL, secrétaire adjoint du Congrès.

secondaire. Il en demande la transformation en enseignement professionnel.

M. Micé demande que l'on statue sur le vœu qu'il a émis. M. le Président fait remarquer que ce serait empiéter sur le terrain propre du Congrès de l'enseignement primaire.

M. le Président propose alors de discuter les propositions positives de la Section :

1° *Il y a lieu de recommander et par conséquent d'établir plusieurs types d'enseignement secondaire.*

M. le Président expose quels sont ces types : 1er type : enseignement secondaire classique ancien, comprenant l'étude du grec et du latin; 2e type : enseignement secondaire ne comprenant pas le grec mais seulement le latin; 3e type : enseignement secondaire moderne basé sur l'étude des langues modernes, des lettres et des sciences et ne comprenant ni grec ni latin.

La résolution de la Section est mise en délibération.

M. Bufnoir exprime la crainte que dans ces conditions on ne rencontre tous les inconvénients de la bifurcation avec cette aggravation qu'elle débuterait beaucoup plus tôt qu'auparavant.

M. le Président répond qu'il y a des besoins impérieux et que l'enseignement secondaire doit s'assouplir pour y répondre. Les questions d'application ne ressortissent pas au Congrès.

Personne ne demandant plus la parole, M. le Président met la question aux voix :

« Il y a lieu de recommander et par conséquent d'établir plusieurs types d'enseignement secondaire. »

La proposition est adoptée.

2° *Y a-t-il lieu de maintenir l'enseignement simultané et obligatoire du grec en même temps que du latin.*

M. le Président rappelle que la proposition de rendre facultative l'étude du grec a été repoussée par cette raison qu'il y aurait surmenage et que le Congrès avait implicitement accepté la création d'un enseignement secondaire ne comprenant que le latin.

La proposition est mise en discussion.

M. Stanley approuve les décisons de la section; il ajoute que s'il fallait sacrifier une des deux langues, ce serait plutôt le latin, puisque le but de l'enseignement secondaire est de comparer, de rapprocher nos idées actuelles de celles de l'antiquité et que tout ce qui nous vient des Romains nous vient en réalité des Grecs. L'enseignement secondaire classique ayant pour but la culture générale de l'esprit, tout ce qui touche à la Grèce doit être mis au premier rang.

La proposition de la section mise aux voix, est adoptée.

3° Il reste à examiner la question : *Y a-t-il lieu d'admettre une deuxième forme d'enseignement secondaire classique, où l'on n'étudierait qu'une seule langue ancienne, le latin?*

M. Basiadis expose qu'il existe en Allemagne une société qui préconise l'établissement d'un gymnase unique, où l'on enseignerait seulement le grec. Si l'on accepte la proposition ci-dessus il demande que l'on organise deux ou trois lycées où le grec sera seul enseigné comme langue ancienne.

M. Erkelenz fait connaître que cette Société dont parle M. Basiadis

n'existe plus. La question n'a d'ailleurs été examinée que théoriquement.

M. Gaufrès exprime l'avis que l'on ne trouverait pas d'élèves pour n'apprendre que le grec.

M. Micé déclare qu'en supprimant le grec on amoindrira l'enseignement du latin et, comme conséquence, l'enseignement du français. Il estime que l'enseignement classique actuel et l'enseignement secondaire moderne suffisent.

M. Perrot confirme les paroles de M. Gaufrès. En n'étudiant que le grec, en ne voulant étudier que le grec, c'est s'interdire tout point de comparaison. Il admet cependant le lycée où l'on enseignera que le latin.

M. Stanley, dans la dénomination du nouvel enseignement, propose de substituer littéraire à classique.

M. Michel Bréal dit qu'il importe de savoir comment cet enseignement secondaire réduit à une seule langue ancienne sera établi. S'il est installé dans des maisons créées exprès pour cela, la chose est très acceptable. Il peut arriver, en effet, qu'on reconnaisse la nécessité de remonter plus haut dans le passé, qu'on veuille donner à l'enseignement du français une base plus solide, et qu'alors le latin soit adjoint aux études modernes. Cette manière de procéder ne présente pas d'inconvénient. Mais il en serait autrement si l'on procédait par voie de suppression et de retranchement, en bornant à une seule langue ancienne des maisons qui jusque-là en enseignaient deux. Cette manière d'agir n'est pas à recommander, quoiqu'elle ait l'air d'être plus facile. Les collèges ainsi traités se regarderaient comme diminués, on aurait un personnel dépaysé et déprimé, cette suppression serait considérée comme l'annonce de suppressions ultérieures : l'expérience ainsi faite dans de mauvaises conditions ne réussirait pas; retirer le grec à un collège ne suffit pas pour le rendre fort sur les langues modernes. Dans la première hypothèse le latin serait considéré comme une acquisition; dans la seconde, comme un débris, probablement destiné lui-même à disparaître. Ceux qui veulent cette forme d'enseignement secondaire doivent donc chercher à la réaliser par des créations prudemment réfléchies et non par des radiations qui, si elles sont aisées, sont aussi improductives que rapidement faites.

M. le Président expose que les trois types d'enseignement existent en Belgique sous les noms d'humanités gréco-latines, humanités latines, humanités modernes. Il est d'avis de conserver le mot de classique qui implique pour l'enseignement auquel il est attaché un but désintéressé.

M. Dietz propose de définir ces mots « secondaire » et « classique ». Le profit que l'on retire des études classiques tient-il de ce qu'elles portent sur l'antiquité ou de ce qu'elles portent sur des langues étrangères à la langue maternelle de l'élève?

Depuis que l'enseignement primaire est ouvert à tous, on semble croire que l'enseignement secondaire est celui qui vient à sa suite. Pour M. Dietz le mot enseignement secondaire signifie éducation à deux degrés, éducation par une langue autre que la langue maternelle, cette autre langue devenant un instrument d'analyse pour arriver à la possession complète de la langue nationale, serait seule insuffisante pour arriver à la culture complète de l'esprit.

M. Dietz pense également que, pour les étrangers, la littérature française du XVIIe siècle offre un instrument de culture esthétique bien supérieur au latin.

Un membre fait connaître qu'en Italie l'enseignement classique comprend actuellement 8 années, et le grec pendant les 5 dernières seulement. A côté de cet enseignement, il y en a un autre, technique, ne comprenant ni grec ni latin.

Après une courte discussion se rapportant plutôt à des questions d'organisation du nouvel enseignement, M. le Président met aux voix la proposition de M. Basiadis : elle est repoussée.

L'assemblée émet ensuite l'avis d'enlever, conformément à l'avis de M. Stanley appuyé par M. Michel Bréal, la classification de classique au nouvel enseignement.

Un membre du Congrès propose de qualifier d'humanités latines le nouvel enseignement; une courte discussion, à laquelle prennent part MM. G. Morel, Kuhff, Spruyt, Harlaux, Perrot. M. le Président propose de mettre aux voix la dénomination d'humanités latines.

M. Hamel propose de nommer semi-classique le nouvel enseignement; sa motion est repoussée.

Le nom d'humanités latines, mis aux voix, est adopté.

Un membre propose par voie d'amendement de nommer le troisième type d'enseignement : Enseignement secondaire classique moderne. — Cet amendement est repoussé.

Un autre membre propose le nom : d' « Humanités modernes »; cette dénomination est rejetée.

Le nouvel enseignement s'appellera donc « Enseignement secondaire moderne ».

De la part à faire aux sciences dans l'enseignement classique.

M. le Président expose que la section a décidé d'admettre un enseignement lent, gradué, très méthodique, et dirigé de manière à retarder le plus possible les spécialisations.

M. Herzen croit que dans ces conditions le Congrès se contredit lui-même puisqu'il a adopté trois types d'enseignement.

M. le Président répond qu'il n'y a pas là de contradiction. Dans l'enseignement classique la part faite aux sciences doit être relativement restreinte, plus large dans les humanités latines, plus large encore dans l'enseignement secondaire moderne.

M. Rosenfeld explique que M. Croiset a voulu dire que dans l'enseignement classique on donnerait aux lettres une place prépondérante, mais que les sciences ne seraient cependant pas oubliées.

Question des langues vivantes. — La rédaction de la section est adoptée.

MM. Arnoulin et Dietz proposent des amendements qui sont repoussés.

M. Rosenfeld demande comme M. Dietz que la part faite aux langues vivantes soit augmentée dans toutes les classes.

M. Stanley à son tour demande que « l'on fasse aux langues vivantes une part aussi large que le permettront les nécessités des divers enseignements dans les classes élémentaires ». Cette proposition est adoptée.

M. le directeur de l'enseignement secondaire explique à ce moment dans quelles conditions l'enseignement des langues vivantes doit être donné. Pour lui, et il insiste sur ce point, le plus utile pour les élèves est la lecture et il demande pour elle une place importante.

Mme Griseri estime que la lecture est un excellent moyen pour apprendre à parler la langue.

M. Erkelenz partage l'opinion de M. Rabier. La lecture doit être, dans les classes supérieures, le moyen de formation de l'esprit. En lisant les grands écrivains appartenant à une nation étrangère, on fait, dit-il, la connaissance d'un autre peuple.

Un membre du Congrès exprime l'avis qu'il vaudrait mieux commencer par des études de vocabulaire.

M, le Président répond que le Congrès n'a pas actuellement à discuter des questions de méthode.

M. Michel Bréal croit devoir protester, si l'on veut appliquer aux langues modernes les méthodes usitées pour l'étude des langues anciennes. Ce serait faire fausse route. Après tant d'années d'étude, sommes-nous réellement en possession du latin et du grec? Non. On ne possède une langue que quand on peut la parler. Il faut pouvoir à tout instant la tirer de son esprit et la produire au dehors : l'intelligence d'un texte ne suffit pas. Le maniement d'une langue est une forme de l'activité, et la conversation, fût-elle incorrecte, prouve plus que la traduction à coups de dictionnaire d'une page de Gœthe ou de Shakespeare. Si l'on voulait donc, à la faveur de ce mot *littéraire*, préconiser pour les langues modernes les procédés employés pour le grec et le latin, il croit qu'on recommanderait une méthode qui peut se justifier dans l'enseignement des langues mortes, mais qui serait ici déplacée. Il ne s'agit pas de comparer, mais d'apprendre : le meilleur professeur de langue vivante serait celui qui, dans ses leçons ne prononcerait pas un mot de la langue nationale. Les comparaisons ne sont utiles qu'à celui qui sait déjà et qui manie librement les deux langues à comparer.

Enseignement secondaire moderne. — M. G. Morel explique que la Section a proposé de supprimer dans les conclusions formulées dans le rapport de M. Croiset les mots « littéraire dans une très large mesure. »

M. Dietz demande au contraire que l'enseignement secondaire moderne soit surtout littéraire.

M. Micé répond que les sciences sont un élément d'éducation important et qu'on ne peut reléguer au second rang dans ce type d'enseignement.

M. Basiadis exprime la crainte qu'en mettant le mot scientifique avant le mot littéraire on n'ait l'air de sacrifier les lettres; il propose de renverser la proposition.

M. Dietz propose le vœu suivant :

« Le Congrès émet le vœu que l'enseignement secondaire moderne, tout en conservant son caractère pratique, fasse à la fois une large part à l'enseignement et à la culture littéraire.

M. G. Morel expose que c'est là une rédaction trop particulière à la France : il préfère la rédaction de la section, qui n'a, dit M. Stanley, voulu donner la prédominance à aucune partie.

M. le Président résume la discussion et met aux voix la rédaction de la section. — Adopté.

La deuxième question : *Est-il bon de faire dans l'enseignement secondaire moderne une place au latin?* est résolue négativement.

Troisième question. Y a-t-il lieu de rendre, dans l'enseignement secon-

daire moderne, l'enseignement des langues vivantes plus important et plus littéraire qu'il ne l'est actuellement? — Adopté.

M. le Président fixe l'ordre du jour pour chacune des deux sections.

La prochaine réunion générale aura lieu vendredi 9 août.

La séance est levée à midi.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU 9 AOUT 1889

PRÉSIDENCE DE M. O. GRÉARD

La séance est ouverte à 9 heures du matin.

L'ordre du jour porte la discussion des deux questions suivantes :

1° De la méthode à suivre dans l'instruction secondaire des jeunes filles, en particulier pour l'enseignement des langues vivantes et pour l'enseignement des sciences.

2° Équivalence internationale des études et des grades.

PREMIÈRE QUESTION

ÉTUDIÉE DANS LA SECTION D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

a. Enseignement des sciences. — Mlle Mourgues, rapporteur, donne lecture de son rapport.

Après cette lecture, M. le Président déclare la discussion ouverte sur les conclusions.

Mlle Mourgues fait remarquer qu'une proposition de M. Darboux, concernant l'enseignement de l'arithmétique a été omise ; « il faut revenir sur cet enseignement à plusieurs reprises, donner d'abord les règles de calcul et les problèmes simples, introduire peu à peu les raisonnements et les théories » ; elle propose au Congrès de s'associer à ses observations.

Cette proposition est adoptée.

Les conclusions du rapport de Mlle Mourgues, sur les sciences mathématiques, sont ensuite adoptées, savoir :

1° Il y a lieu d'introduire l'algèbre dans l'enseignement de l'arithmétique ;

2° La géométrie doit être enseignée surtout comme gymnastique, commme moyen de discipline pour l'esprit ;

3° L'enseignement de la cosmographie doit être, dans les classes élémentaires, plutôt pittoresque, et plutôt mathématique dans les classes supérieures.

4° Sciences physiques. — L'enseignement doit être avant tout, d'une manière générale, expérimental et comprendre toutes les branches de la physique.

5° Chimie. — Mlle Mourgues fait remarquer que l'on n'a pas examiné si l'on devait, sur ce point, rester sur le terrain pratique. Elle propose la résolution suivante qui est adoptée :

L'enseignement de la chimie sera élémentaire et expérimental.

6° Sciences naturelles. — L'enseignement devra être, là aussi, expérimental ; on se bornera aux observations fondamentales.

b. *Enseignement des langues vivantes.* — Mlle Soult, rapporteur, donne lecture de son mémoire.

Le rapport conclut à deux résolutions :

1° L'enseignement pratique des langues vivantes doit commencer le plus tôt possible.

A une demande de Mme Griseri, relativement à la méthode à suivre à l'égard des élèves qui n'ont jamais appris une langue étrangère, M. le président répond que la résolution adoptée par la section répond à cette question : l'enseignement doit être surtout pratique, ce qui n'exclut pas cependant la grammaire.

Mlles Beale, Soult, Fanta, échangent quelques observations sur les livres en usage en Angleterre et en France pour les études de prononciation.

La première résolution est mise aux voix et adoptée.

2° L'enseignement théorique doit être différé jusqu'à ce que les premières notions de la langue maternelle aient été acquises.

M. Bossert expose qu'il faut, pour apprendre une langue, posséder tout d'abord un certain vocabulaire. Il faut d'ailleurs distinguer entre la grammaire qui va de l'exemple à la règle (on doit l'employer de bonne heure) et celle qui va de la règle à l'exemple (on doit l'employer le plus tard possible).

Sous réserve de l'observation de M. Bossert, la deuxième résolution est adoptée.

M. le Président fait alors remarquer que l'étude des langues vivantes étant considérée comme un moyen de culture générale, il serait à désirer que les jeunes filles pussent voyager dans les pays dont elles ont appris la langue.

M. Herzen demande si l'étude du latin est permise aux jeunes filles dans leurs lycées. M. le Président répond affirmativement; toutefois, cet enseignement s'adresse à une élite; aussi est-il facultatif.

M. Dietz propose d'émettre le vœu suivant : dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, le même professeur sera, toutes les fois que ce sera possible, particulièrement dans les classes élémentaires, chargé de l'enseignement de la langue nationale et d'une langue vivante.

M. Dietz estime qu'on gagnerait du temps en agissant ainsi et que la langue étrangère servirait à apprendre la langue nationale.

M. Erkelenz combat la proposition de M. Dietz; toutes les jeunes filles qui entrent au lycée ne terminent pas leurs études. Dans ce cas, elles quitteront l'établissement, ne sachant à fond ni leur langue maternelle ni la langue étrangère.

Mme Desparmet-Ruelle estime que, pour les classes élémentaires, la proposition de M. Dietz serait bonne.

M. G. Morel expose qu'il sera bien difficile, pour ne pas dire impossible, de trouver des professeurs capables d'accomplir cette tâche.

Miss Beale propose de chercher un formulaire général pour les termes grammaticaux.

M. Spruyt appuie la proposition de M. Dietz et demande de créer pour l'enseignement des langues deux diplômes : l'un pour les classes élémentaires, où le professeur enseignerait en même temps la langue nationale; l'autre pour les classes supérieures, où le professeur n'enseignerait que la langue étrangère.

La proposition de M. Dietz, mise aux voix, est rejetée.

Celle de miss Beale est adoptée.

M. Widgery propose la résolution suivante :

Un maître de langues vivantes doit avoir une connaissance théorique et pratique de phonétique.

M. Stanley résume le discours prononcé à cette occasion en anglais par M. Widgery. Des connaissances phonétiques sont nécessaires pour enseigner d'une manière rationnelle la prononciation. La proposition de M. Widgery est adoptée.

M. Michel Bréal a cru remarquer que par « langues vivantes » on entend ordinairement l'anglais et l'allemand. Sans vouloir rien objecter au choix de ces deux langues, il regrette qu'on mette si complètement de côté des langues non moins dignes d'étude, particulièrement l'italien et l'espagnol, deux belles langues, qui ouvrent l'accès à de grandes littératures, et que les femmes françaises, au XVIIe siècle, connaissaient si bien. C'est surtout dans l'enseignement des jeunes filles que l'espagnol et l'italien, principalement dans le midi de la France, seraient à leur place. On serait sûr au moins d'arriver à un résultat et de ne pas laisser l'étude à mi-chemin. En entendant Mme la Directrice du lycée de Milan, qui nous entretenait des progrès rapides que les élèves italiennes font en français, il s'est dit que nos jeunes Françaises n'apprendraient pas moins bien l'italien. Parce qu'une chose est relativement facile, ce n'est pas une raison pour s'en dispenser. Il voudrait qu'on sût parler italien et espagnol en France comme nous avons entendu nos collègues d'Espagne et d'Italie s'exprimer en français.

Sur la proposition de M. le Président, la visite à l'Exposition, sous la conduite de M. Bouet-Maury, est fixée au samedi 10 août à 2 heures. Rendez-vous au Palais des Arts Libéraux.

DEUXIÈME QUESTION

ÉTUDIÉE DANS LA SECTION D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Équivalence internationale des études et des grades.

M. Cart donne lecture de son rapport; les conclusions en sont :

1° Il y a lieu d'établir l'équivalence internationale de diplômes et de certificats constatant les études d'enseignement secondaire exigées comme une condition d'admission aux études d'enseignement supérieur des divers ordres.

2° Il y a lieu de recommander comme une pratique internationale utile la concession aux étudiants du droit d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité.

3° Il y a lieu d'accorder, après appréciation des titres produits, et sans distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

1re *résolution.* — M. Himly propose de donner satisfaction à un désir exprimé par M. le recteur de Bruxelles en disant : « Il y a lieu d'établir *partout...* »

M. Gentet propose de mettre : « Il y a lieu *de maintenir* ou d'établir... »

M. Stanley demande si les résolutions adoptées par le Congrès ne seront pas officiellement communiquées aux Universités étrangères.

Le Congrès décide que cette question sera reprise ultérieurement.

La première résolution, complétée par M. Gentet, est adoptée à l'unanimité.

Miss Beale propose la création d'une Société internationale d'enseignement secondaire. M. le Président propose de reprendre cette question à la séance suivante.

2e *résolution.* — M. Bufnoir fait remarquer que l'autorisation qu'on demande existe en Allemagne.

M. Erkelenz expose qu'elle existe seulement pour les médecins et les philologues.

La résolution est mise aux voix et adoptée.

3e *résolution.* — M. Cart expose que le Congrès demande seulement l'autorisation pour les élèves de se présenter à des examens supérieurs. Il ne s'agit pas des exercices professionnels, mais seulement de l'obtention de grades.

Une discussion s'engage entre MM. Himly, Bufnoir, Colmet de Santerre et quelques autres membres sur les équivalences à accorder au point de vue des études de lettres et de droit.

On fait remarquer que la proposition réserve absolument tous les droits de chaque Faculté.

La proposition, mise aux voix, est adoptée à l'unanimité.

M. Bufnoir propose de signaler que la France est le seul pays où des conditions fiscales soient imposées pour la délivrance des certificats d'équivalence. Il espère qu'en signalant ce fait la situation changera.

M. Gentet demande qu'il soit consigné au procès-verbal que les propositions ont été votées à l'unanimité. — Adopté

Sur la proposition de M. Stanley, le bureau est ensuite invité à l'unanimité à faire parvenir à toutes les Universités étrangères les propositions sur l'équivalence internationale des études et des grades.

La séance est levée à 11 heures et demie.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU 10 AOUT 1889

La séance est ouverte à 9 heures.

L'ordre du jour appelle la discussion des questions suivantes :

1° Limitation et sanction des études secondaires (baccalauréats et certificats de maturité).

2° Quelle place faut-il assigner aux sciences économiques et sociales dans les programmes de l'enseignement supérieur.

PREMIÈRE QUESTION

EXAMINÉE DANS LA SECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Limitation et sanction des études secondaires.

M. Egger donne lecture de son rapport.

Les premières conclusions sont adoptées, savoir :

a. Il est nécessaire que les études secondaires aient une sanction.

b. Le meilleur mode de sanction est celui qui permet à l'élève consciencieux et d'une intelligence moyenne d'obtenir le diplôme final sans préparation spéciale, sans efforts particuliers, en suivant simplement le cours régulier de ses études.

Une troisième résolution est ainsi conçue :

Quel que soit le mode de sanction adopté, il doit être tenu compte, pour l'obtention du diplôme de fin d'études, des notes antérieures et du classement de l'élève dans l'établissement où il a fait ses études.

M. le recteur de Montpellier trouve la formule trop absolue en raison de l'inégalité, au point de vue des études, des établissements libres, des collèges et des lycées.

M. Chappuis propose de remplacer : « Il doit être tenu » par : « Il est désirable qu'il puisse être tenu. »

La résolution, avec cette nouvelle rédaction est adoptée.

M. Blanchet avait proposé le vœu suivant : Les candidats seront jugés par un jury composé de leurs professeurs auxquels sera adjoint un délégué de l'État.

M. Chappuis rappelle la discussion qui a eu lieu en section et conclut au rejet de ce vœu.

M. Lichtenberger estime qu'il y aurait avantage à l'adopter. Il déclare possible de concilier les droits de l'État avec la liberté de l'enseignement et il demande qu'on se place au point de vue purement pédagogique.

M. G. Morel répond que la valeur du personnel est trop inégale dans les divers établissements pour qu'on admette le jury intérieur.

M. le docteur Lagneau demande qu'on établisse de nombreux examens partiels subis devant des examinateurs spéciaux afin qu'on puisse réellement tenir compte des notes.

M. Pigeonneau fait remarquer que la possibilité de la constitution d'un jury intérieur est implicitement indiquée dans le second vœu. Il estime qu'il n'y a pas lieu de la faire ressortir d'une manière plus nette, plus brutale.

M. Urechia estime que le baccalauréat conférant des droits, il faut s'en tenir à la deuxième proposition de M. Pigeonneau. La question présente les mêmes difficultés en Roumanie qu'en France.

M. le Président résume la discussion et propose de passer outre sans prendre de résolution. — Adopté.

La section a également émis le vœu que les trois sanctions admises pour les trois ordres d'enseignement secondaire puissent donner accès aux différents ordres d'études supérieures, chacune suivant la nature des études secondaires qu'elle couronne. — Adopté.

M. Herzen demande qu'on spécifie les carrières auxquelles mèneront chacune des trois sanctions précitées.

M. Urechia estime que ce serait empiéter sur le domaine de l'enseignement supérieur. L'autonomie des écoles supérieures exige que l'on n'émette pas de vœu précis sur le point touché par M. Herzen.

M. Herzen craint que l'on n'ait fabriqué trois clefs dont l'une ouvrira toutes les portes des Facultés, tandis que les deux autres les fermeront.

M. le Président répond que l'on fabriquera des serrures spéciales.

DEUXIÈME QUESTION

EXAMINÉE DANS LA SECTION D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Quelle place faut-il assigner aux sciences économiques et sociales dans les programmes de l'enseignement supérieur?

M. Blondel a la parole pour la lecture de son rapport.

En présence d'opinions très divergentes, on se contente d'émettre, sur la proposition de M. Dreyfus-Brisac, le vœu suivant :

« La section émet l'avis qu'il y a lieu de donner aux sciences économiques et sociales une place plus large que par le passé dans l'enseignement supérieur. »

La section s'est livrée à une enquête sur l'état actuel de la situation dans les divers pays représentés au Congrès.

M. Geiser (de Zurich), M. le marquis Alfieri, donnent quelques renseignements au Congrès sur la question.

M. de Medveczky approuve le vœu émis par la section; sans demander un vote positif, il croit à la possibilité d'établir pour les sciences sociales un système complet d'enseignement avec une sanction.

Après une courte discussion à laquelle prennent part MM. Urechia, Rosenfeld, le vœu de la section est adopté.

M. le Président résume ensuite, dans un discours fréquemment interrompu par les applaudissements, les travaux du Congrès et il en fait ressortir l'importance.

Plusieurs membres étrangers, MM. Laskowsky (Suisse) Stanley (Angleterre), Basiadis (Grèce), Mme Griseri (Italie), répondent au discours de M. le Président en le remerciant pour la haute compétence et l'exquise courtoisie qu'il a montrée dans la direction des débats; ils adressent leurs remerciements au gouvernement et au peuple français pour la large et généreuse hospitalité qu'ils ont reçue. M. le marquis Alfieri, notamment, déclare que, quels que soient les événements politiques, l'Italie sera toujours au fond profondément reconnaissante à la France de tout ce que la France a fait pour elle.

M. le Président informe ensuite les membres du Congrès qu'ils seront reçus, sur la présentation de leur carte, au punch d'honneur offert demain dimanche à 9 heures du soir par M. le ministre de l'instruction publique.

M. le Président prononce ensuite la clôture du Congrès.

La séance est levée à 11 heures et quart.

Voici le texte complet de l'allocution prononcée par M. Gréard à la clôture du Congrès :

La session du Congrès a été longue et laborieuse. J'ai la confiance qu'elle sera féconde. Sur toutes les questions qui vous étaient soumises, vous avez échangé des observations importantes. Sur quelques-unes, vous avez abouti à des conclusions prêtes à être mises en application.

L'enseignement secondaire des jeunes filles n'est pas celui qui a le moins occupé le Congrès. C'était justice : n'est-il pas le plus délicat, le dernier-né? Des idées générales que vous avez controversées et des dis-

cussions de détail que vous avez touchées, deux points ressortent : le premier, c'est que l'éducation des jeunes filles ne saurait être entendue comme une parure superficielle, que, pour elles comme pour les jeunes gens, l'objet qu'on s'y doit proposer est à la fois l'acquisition d'un certain nombre de connaissances bien digérées et la culture des facultés; le second, c'est que, si l'on ne peut refuser l'aide aux femmes capables de s'élever au-dessus de la portée ordinaire, l'enseignement secondaire, s'adressant à la moyenne des esprits, doit chercher sa règle dans les conditions de temps, de santé, de situation sociale, d'aptitude communes au plus grand nombre et tendre à préparer les jeunes filles à la vie de famille dont elles sont destinées à être le support moral et l'attrait.

Pour l'enseignement secondaire des jeunes gens, considérant la masse des connaissances accumulées par les programmes de tous les pays, et l'impossibilité de faire uniformément et encyclopédiquement apprendre tout à tous, vous avez reconnu la nécessité d'assouplir et de diversifier les types des lycées ou écoles secondaires. Vous avez d'abord proclamé très haut le devoir de maintenir, en le fortifiant, le type fondé sur la connaissance des deux langues classiques par excellence, — le grec et le latin, — dont l'étude a été si longtemps comme le berceau de l'humanité pensante et qui est aujourd'hui encore le lien des intelligences d'élite. Mais, en même temps, il vous a paru qu'à côté de ce régime classique pur, il n'était pas impossible de constituer, pour ceux qui ont besoin de réserver une part de leur temps et de leurs forces à des enseignements différents, une autre forme d'éducation secondaire reposant sur la connaissance approfondie d'une seule langue ancienne, de celle qui est la plus rapprochée de nous par sa parenté grammaticale comme par les idées dont elle est l'interprète, — la langue latine. Vous avez pensé enfin que, dans un état de civilisation qui a tant de besoins, tant d'intérêts à satisfaire, il y avait place aussi pour un enseignement secondaire où l'étude de la langue nationale, combinée avec l'étude des langues vivantes, fût le fond de l'éducation : enseignement moderne, enseignement « réal », comme on voudra l'appeler, le mot importe peu dès qu'on s'est entendu sur son caractère qui est, pour lui de même que pour les deux autres, la culture désintéressée de l'esprit.

Chemin faisant, vous avez abordé plus d'une fois la question de la méthode à suivre dans l'enseignement des langues vivantes, insistant plus particulièrement : les uns sur la nécessité d'arriver avant tout à la possession pratique de la langue; les autres, sur les avantages que les jeunes gens et les jeunes filles devaient trouver, pour leur culture générale, dans la lecture des grandes œuvres des littératures étrangères, finalement convaincus tous qu'une langue vivante était faite d'abord pour être parlée, mais qu'une langue que l'on parlait ne pouvait manquer de servir à cet autre commerce non moins précieux, le commerce avec les sentiments et les idées de ceux qui nous ont laissé dans leurs œuvres le meilleur d'eux-mêmes.

Le baccalauréat a provoqué des argumentations contradictoires. Qu'une sanction des études secondaires soit indispensable, que cette sanction doive être le résultat naturel d'un travail régulier, d'une série de classes bien faites, qu'il y ait lieu d'y tenir compte des notes méritées par le candidat au cours de sa vie scolaire, vous en êtes aisément tombés d'accord. Sur le jury appelé à délivrer ces sanctions, vous avez hésité

à vous prononcer, en présence des difficultés que peut créer la liberté d'enseignement dans les pays où elle est établie. Mais la conclusion du débat, c'est que les pays de baccalauréat ou d'examens subis devant des jurys autres que des jurys composés des maîtres ordinaires du candidat ont quelque chose à faire pour arriver à un régime d'études plus satisfaisant dans sa direction et moins aléatoire dans ses résultats.

Les questions posées pour l'enseignement supérieur étaient d'une haute portée. Sur la place à faire aux sciences sociales, le Congrès n'avait guère qu'à procéder à une sorte d'enquête; cette enquête a donné les résultats les plus intéressants. Nos procès-verbaux en conserveront le souvenir. Vous avez recueilli, en outre, des vues et des projets d'organisation qui resteront au nombre des préoccupations les plus pressantes de tous les esprits soucieux de l'avenir moral du monde.

Il était plus facile de conclure dans l'examen de l'équivalence internationale des études et des grades. Écartant de la question tout ce qui avait trait à l'exercice des professions auxquelles les grades peuvent conduire, tout ce qui touchait à des intérêts d'État, vous avez fait prévaloir, dans l'ordre pur des études, une doctrine libérale et sage, une doctrine qui abaisse les barrières inutiles ou nuisibles, sans porter atteinte à l'autorité nécessaire des grandes compagnies académiques ou universitaires préposées à la garde du haut enseignement; vous avez ouvert la voie aux rapprochements, aux communications, aux pénétrations réciproques, pour le plus grand profit de la science et des sentiments de confraternité qu'elle éveille et entretient.

Vos travaux n'eussent-ils abouti qu'à cette résolution, elle suffirait à en marquer le caractère et à en justifier l'utilité. Il se trouve encore des esprits chagrins ou simplement, si l'on veut, un peu sceptiques, qui se demandent à quoi servent les Congrès : n'aurait-on pas aussi tôt fait de provoquer un échange de documents où chacun aurait trouvé ce qu'il cherchait? Les documents jouent aujourd'hui dans vos études un rôle considérable; il n'en faut pas médire; ils préparent, ils éclaircissent, ils complètent les discussions. Mais n'est-ce rien que ces communications vivantes qui donnent à la pensée la chaleur, la puissance, toutes les séductions de la parole? Les entretiens, nécessairement un peu pressés, comme ceux que nous avons eus dans les limites du temps qui nous était accordé, ne peuvent avoir la précision d'un livre; et je ne réponds point qu'on ne trouverait pas dans nos procès-verbaux quelques inexactitudes et même quelques contradictions de détail; ce qui importait, c'était d'établir les principes qui sont la lumière et l'âme des choses, et vous les avez établis. J'ajoute qu'il n'est pas de documents, pas même de livre qui puisse produire la sympathie que la discussion fait naître entre ceux qu'ont réunis des intérêts élevés.

Une pensée commune s'est dégagée plus d'une fois de vos délibérations : c'est qu'il était désirable que les résolutions prises fussent communiquées à tous les corps qu'elles touchent, que l'étude en fût suivie, menée à bonne fin par l'effort persévérant de tous les pays; en un mot, que le lien international que vous venez de créer fût maintenu, étendu, fortifié. Ce vœu, vous avez confié à votre bureau le soin de le recueillir. Il ne dépendra pas de nous qu'il ne se réalise...

RAPPORTS

SECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Équivalence internationale des études et des grades.

La section de l'enseignement supérieur a eu à s'occuper d'abord de la question de l'équivalence internationale des études et des grades. Sa tâche était singulièrement facilitée par M. Bufnoir, professeur à la Faculté de droit de Paris. Il n'y avait en effet, dans la discussion, qu'à suivre l'ordre même des questions posées par M. Bufnoir, à la fin de son travail.

La séance du mercredi matin a donc été consacrée à la constatation du régime adopté par les divers pays représentés au Congrès.

MM. *Collard*, pour la Belgique, *Gaudenzi* pour l'Italie, *Laskowsky* pour la Suisse française, *Ferrari-Perez* pour le Mexique, *de Medwersky* pour l'Autriche-Hongrie, *Philarétos* pour la Grèce, *Ibrahim-Mustapha-Bey*, pour l'Égypte, *Van Hamel* pour la Hollande, *Stanley* pour l'Angleterre, *Urechia* pour la Roumanie, *Giner de los Rios* pour l'Espagne, ont successivement pris la parole, soit pour donner des renseignements, soit aussi, incidemment, pour exprimer leurs opinions sur le fond même de la question.

Il résulte de leurs communications que *presque tous* les pays étrangers exigent, à l'entrée des Universités, un diplôme constatant de sérieuses études secondaires, et que *tous* accordent, très largement et sans aucune exigence pécuniaire, l'accès aux diverses Facultés, aux étrangers qui sont porteurs d'un diplôme analogue au diplôme national. L'autorisation à suivre les cours est accordée, tantôt pour chaque cas particulier par les Facultés compétentes, tantôt, et plus généralement, en vertu d'une décision supérieure prise une fois pour toutes et qui confère au porteur du diplôme étranger un droit véritable.

Relativement à la scolarité accomplie en partie dans une Université étrangère, la plupart des pays sont, sauf certaines restrictions, très favorables à cette pratique.

Au point de vue professionnel, les grades étrangers, et, entre autres, ceux accordés par les Facultés de droit et de médecine, ne sont reconnus, en général, que sous réserve d'un examen complémentaire, portant sur les points plus spécialement professionnels ; en médecine, par exemple, on exigera une épreuve pratique : l'examen d'un malade, une opération chirurgicale, et on posera des questions sur la pathologie.

Il semblait se dégager de cette séance du matin, séance d'exposition plutôt que de discussion, une tendance unanime à accorder, avec une très grande facilité, aux étudiants étrangers l'admission aux diverses Universités. La question s'est compliquée, lorsque, dans la séance du soir et du lendemain, on a examiné sous quelles réserves il fallait admettre un étudiant étranger, et comment et par qui devait être accordée l'équivalence du diplôme étranger avec le diplôme national.

Il a paru aux uns que le système actuellement en vigueur en France était très suffisamment libéral ; qu'il importait que l'équivalence ne fût accordée par le gouvernement qu'après avis de la Faculté compétente : par là, d'une part, on obtient la garantie d'une préparation suffi-

sante ; d'autre part on facilite la tâche au gouvernement, au cas où il croirait devoir refuser l'équivalence.

D'autres ont estimé que ce système laissait trop de place à l'arbitraire, qu'on accordait ainsi non un droit mais une faveur ; ils ont craint que l'étranger, n'étant jamais assuré d'obtenir cette faveur, fût peu encouragé à fréquenter une Université étrangère. Il a paru qu'il fallait reconnaître la valeur de tel ou tel diplôme étranger, *au point de vue spécial de l'admission dans les diverses Facultés*, une fois pour toutes, et donner ainsi à l'étudiant étranger la garantie qu'on ne lui contesterait pas, à son arrivée, le droit de prendre régulièrement ses inscriptions. Ce ne serait plus alors chaque Faculté qui déciderait dans chaque cas particulier : une commission compétente serait chargée de l'examen des divers certificats d'études secondaires étrangers et en reconnaîtrait la valeur d'une façon définitive ; sous réserve, cela va sans dire, que le diplôme étranger ne subisse aucune modification.

D'autres enfin, plus larges encore, auraient voulu qu'on admît l'étranger, sous la seule condition de produire la justification des études préalables exigées dans son propre pays pour être admis à y faire des études d'enseignement supérieur du même ordre.

Cette dernière solution n'a paru guère possible que sous la réserve que l'étranger, ayant obtenu ses grades dans ces conditions, ne pourrait exercer que dans son pays ; en effet, les exigences étrangères pouvant être moindres au début, il y aurait, à l'égard des nationaux, une inégalité de traitement véritablement injuste.

En revanche, on a fait observer qu'au cas où le diplôme ne serait reconnu comme valable que pour l'étranger, il risquerait fort de n'avoir plus, à l'étranger même, qu'une médiocre valeur.

Quatre opinions se trouvaient donc en présence :

Examen de chaque cas particulier par une Faculté compétente.

Examen des diplômes étrangers par une commission compétente qui statuerait définitivement sur leur valeur.

Admission dans les Facultés des étudiants étrangers, à la seule condition de produire la justification des études préalables exigées dans leur propre pays, pour être admis à y faire des études supérieures du même ordre, avec cette réserve toutefois que les diplômes conférés dans ces conditions ne seraient valables qu'à l'étranger.

Admission, sans aucune réserve, des étudiants étrangers dans les conditions indiquées ci-dessus.

Du choc des idées jaillit la lumière ; mais quand il y a trop d'idées la lumière est trop vive, on en est aveuglé. La discussion menaçait de s'éterniser. M. Gavard, conseiller d'État de Genève, a insisté pour que l'on n'entrât pas dans trop de détails, il a demandé que l'on s'en tînt simplement au premier alinéa du § 2 du rapport de M. Bufnoir légèrement modifié, et que l'on adoptât la conclusion suivante :

Le Congrès, *considérant qu'il y a tout avantage à faciliter aux étudiants la fréquentation des Universités étrangères, déclare*

Qu'il y a lieu d'établir l'équivalence internationale des diplômes ou des certificats constatant les études d'enseignement secondaire exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur des divers ordres.

Cette proposition a été votée à une grande majorité, mais il y a eu un certain nombre d'abstentions.

Avant de la voter, on avait rejeté, comme n'étant pas de la compétence du Congrès ou comme impossible à satisfaire, un vœu de M. *Casanova*, professeur à l'Université de Madrid, qui invitait le Congrès à nommer une commission internationale qui proposerait la meilleure manière d'arriver à l'équivalence et à la réciprocité des diplômes, basées sur l'uniformité du programme et des études.

Après un court échange de vues, la deuxième question posée par M. Bufnoir, dans son rapport, a été résolue *à l'unanimité* par l'affirmative. La section invite donc le Congrès à déclarer

Qu'il y a lieu de recommander comme une pratique internationale utile la concession aux étudiants du droit d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité.

Restait la troisième question posée par le rapporteur et conçue en ces termes : « Est-il souhaitable et possible d'établir l'équivalence internationale des grades, soit au point de vue scientifique comme condition de la recherche d'un grade plus élevé, soit au point de vue professionnel?

La section a immédiatement écarté les mots : *au point de vue professionnel.* Il lui a semblé inutile d'engager une discussion qui n'avait aucune chance d'aboutir, vu la grande différence des conditions exigées, dans les divers pays, pour l'exercice d'une profession.

La première partie de la question n'a paru pouvoir être résolue par l'affirmative qu'avec certaines réserves.

En effet, si, pour les examens qui terminent les études secondaires et ouvrent l'accès aux Facultés, il est souhaitable et possible, vu la grande analogie de ces examens entre eux, d'établir une équivalence internationale, il serait fâcheux, en revanche, et difficile de ne pas laisser à chaque Faculté le droit de juger si tel ou tel examen subi à l'étranger équivaut ou non à celui qu'elle fait subir elle-même. D'autre part, quelques membres de la section ayant fait observer qu'en France on accordait facilement des équivalences aux étrangers, mais qu'on les refusait régulièrement aux Français mêmes, la section à l'unanimité a adopté la rédaction suivante qu'elle propose au Congrès :

Il y a lieu d'accorder, après appréciation et sans aucune distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique, et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

Avant de procéder à ce vote, la section avait refusé, comme se heurtant à des difficultés insurmontables, de discuter une proposition de M. Urechia, délégué de la Roumanie, ancien ministre de l'instruction publique, dans laquelle celui-ci exprimait le désir que l'Université de France prît l'initiative de réunir un Congrès officiel où seraient représentées toutes les Universités. Ce Congrès fixerait le minimum des connaissances exigées pour les divers grades. On arriverait ainsi à fonder une Fédération universitaire qui permettrait de résoudre, d'une façon pratique, toutes les questions qui se rattachent à l'équivalence des études et des grades.

En conséquence :

La section de l'enseignement supérieur,

Considérant qu'il y a avantage à faciliter aux étudiants la fréquentation des Universités étrangères;

Considérant d'autre part qu'il importe, pour maintenir le niveau des

études, de n'admettre dans les Facultés que des étudiants fournissant la garantie d'une préparation suffisante,

Propose au Congrès d'émettre les vœux suivants :

Il y a lieu d'établir l'équivalence internationale de diplômes ou de certificats constatant les études d'enseignement secondaire, exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur des divers ordres.

Il y a lieu de recommander, comme une pratique internationale utile, la concession aux étudiants, du droit d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité.

Il y a lieu d'accorder, après appréciation des titres produits et sans aucune distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

Le rapporteur,

Th. Cart.

De la place des sciences sociales dans l'enseignement supérieur.

La section d'enseignement supérieur avait à examiner dans sa dernière séance la question suivante : *De la place des sciences économiques et sociales dans l'enseignement supérieur.*

Un des membres présents, M. le recteur Van der Rest, a fait remarquer, pour le dire en passant, que le mot science sociale eût parfaitement suffi.

Pour faciliter les discussions qui ne pouvaient manquer de s'engager sur une question aussi complexe et que le remarquable rapport de M. Boutmy était bien de nature à provoquer, M. le président avait cru devoir décomposer en quatre paragraphes la question qui nous était soumise.

I

Existe-t-il quelque part un enseignement organisé de l'ensemble des sciences économiques et sociales ? — Que comprend cet enseignement? — Quelle en est la sanction ? — Quelles sont les études préalables exigées des élèves admis à le suivre ?

II

Y a-t-il lieu de recommander l'organisation d'un tel enseignement? — Que doit-il comprendre? — Quelle doit en être la sanction ?— Quelles sont les études préalables à exiger des élèves qui voudront être admis à le suivre?

III

Cet enseignement peut-il trouver place dans les cadres de l'enseignement universitaire actuel, — soit qu'on l'annexe à une Faculté déterminée, — soit qu'on y fasse concourir les diverses Facultés appelées à le donner en commun, — soit qu'on le répartisse entre elles ?

IV

Ne convient-il pas, en tout état de cause, de recommander le développement, dans les Facultés de droit, de l'enseignement des diverses

branches de l'économie politique ? — Cet enseignement développé ne pourrait-il pas se combiner utilement avec celui des diverses branches du droit public, de manière à constituer un ensemble d'études adaptées aux besoins des jeunes gens qui se destinent aux carrières administratives, aux fonctions diplomatiques ou consulaires et à la vie publique ?

Sur le premier point, il a été reconnu d'abord que nulle part l'enseignement des sciences sociales n'était donné avec toute l'ampleur qu'il comporterait. Mais de très utiles renseignements ont été fournis par divers membres sur ce qu'on a tenté à l'étranger. C'est ainsi que M. le marquis Alfieri nous a parlé de l'école qu'il a fondée à Florence, à l'imitation de l'École des sciences politiques dirigée par M. Boutmy.

Cette école donne dix-sept enseignements dont la moitié environ sont des enseignements juridiques ; il est vrai qu'elle s'est annexé une école de notariat. Nous parlant de la difficulté qu'il y a de concilier le côté professionnel et le côté purement scientifique, M. Alfieri reconnaît que ce dernier a été un peu sacrifié. C'est le côté professionnel qui est seul pris en considération. Nous avons pour élèves, nous a-t-il dit, des jeunes gens des classes aisées se destinant à des fonctions publiques, ou voulant aborder la vie publique ; nous donnons donc un enseignement surtout pratique qui ne rentre point dans les Facultés de droit, où le cours d'économie politique a plutôt un caractère scientifique et théorique.

L'École de Florence délivre un diplôme équivalent à certains diplômes universitaires exigés pour l'accès d'un grand nombre de carrières, notamment de la carrière diplomatique. Il sert en outre de puissante recommandation pouroccuper certains emplois. Depuis lors l'école a reçu le privilège de la personnalité civile. Et pour suivre les cours il faut être bachelier.

M. Gaudenzi a ajouté quelques renseignements intéressants sur une école analogue, moins complète, qui a été récemment fondée à Bologne, par l'initiative et sous la direction du professeur Montovani Occadi, mais qui se rattache directement à l'Université. Ce sont des professeurs de l'Université qui donnent l'enseignement, et cet enseignement qui se réduit à trois cours est simplement complémentaire de celui qui est donné dans la Faculté de droit.

M. de Medveczky, professeur à Buda-Pest, nous a parlé de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie, où l'enseignement des sciences sociales est donné dans les Universités, tantôt dans la Faculté de philosophie (c'est la règle en Allemagne), tantôt dans la Faculté de droit (c'est la règle en Autriche), tantôt dans une Faculté spéciale.

On peut dire que presque toujours les étudiants qui s'occupent des sciences sociales suivent des cours dans plusieurs Facultés ; et la plupart d'entre eux considèrent de sérieuses connaissances juridiques comme le fondement indispensable de ces études, qui sont couronnées par un doctorat spécial en sciences politiques.

M. Georges Hulin a complété ces indications en nous indiquant le nombre de cours faits dans diverses villes, en particulier à Berlin. Il lui a paru que la majorité des étudiants considère ces études comme un complément d'autres études et poursuivent un travail désintéressé.

M. le professeur Van der Rest nous entretient du projet récemment adopté par l'Université de Bruxelles, où l'enseignement des sciences sociales va être constitué en faisant appel à des professeurs de toutes les Facultés.

L'enquête à laquelle M. le président conviait les membres de la section a donc été très intéressante, très instructive, elle était bien de nature à préparer la solution du grave problème qui nous était posé.

Sur les trois derniers paragraphes nous n'avons pu cependant arriver qu'à formuler, sur la proposition de M. Dreyfus-Brisac, le vœu suivant : « La section émet l'avis qu'il y a lieu de donner à l'enseignement des sciences économiques et politiques une place plus large que par le passé dans l'enseignement supérieur. »

La difficulté d'aboutir à une solution plus précise tient surtout à la difficulté qu'il y a à définir l'expression : sciences sociales, où l'on peut faire rentrer tout ce qui touche à l'histoire du développement et à l'étude de la constitution des sociétés humaines.

De plus, la question soumise aux délibérations de la section se pose pour la France dans des termes spéciaux, un peu délicats; et c'est pour ce motif peut-être que l'assistance était moins nombreuse, et que les discussions ont été plus timides.

M. Van der Rest a tenu aussi à protester énergiquement contre un passage du rapport de M. Boutmy déclarant (p. 59) que l'économie politique n'a avec le droit que des rapports restreints spéciaux, à peu près stériles pour elle-même et peu féconds pour l'autre groupe de sciences.

M. le professeur Urechia nous a donné quelques détails sur l'essai qui a été tenté en Roumanie. On a créé récemment dans ce pays une école libre des sciences sociales où enseignent beaucoup de professeurs de droit, aidés par de jeunes docteurs roumains ou étrangers. Cette école ne délivre pas de diplôme, mais un simple certificat de sortie. Toutefois, le gouvernement choisit de préférence, pour occuper des fonctions publiques, les jeunes gens qui ont passé par cette école.

Diverses propositions ont été faites sans amener de vote : les uns, quelque peu défiants à l'égard de l'enseignement universitaire (sans distinction de pays), préfèrent la création d'écoles spéciales. Ils paraissent croire du moins que ces écoles pourront seules donner à l'enseignement des sciences sociales un caractère véritablement pratique.

D'autres estiment au contraire que les cadres universitaires doivent s'élargir pour donner l'hospitalité à des enseignements nouveaux. Ces enseignements sont trop nombreux et trop variés pour pouvoir prendre place dans le programme de nos Facultés de droit. Il est nécessaire de faire appel à des professeurs appartenant à différentes Facultés. Quelques membres du Congrès ont paru incliner vers la création d'une Faculté spéciale comme il en existe à Munich et à Tubingue. Mais les sciences sociales sont-elles assez solidement constituées et assez nettement définies pour qu'on accepte aisément cette solution, et d'ailleurs l'augmentation du nombre des Facultés est-elle désirable?

Dans le court espace de temps dont elle disposait, la section n'a pu arriver, sur ces divers points à une conclusion précise. Elle s'est donc bornée au vœu général dont j'ai eu l'honneur de vous donner lecture; mais elle a tenu avant de se séparer à adresser à son président, M. Bufnoir, l'expression de sa gratitude pour le zèle dont il a fait preuve, et le talent avec lequel il a dirigé les débats.

Le Rapporteur,
G. Blondel.

SECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

De la part à faire aux sciences dans l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Monsieur le Président,

Mesdames, Messieurs,

Au début de la délibération sur ce sujet, une question générale a été posée :

Doit-on enseigner aux jeunes filles tout ce qu'elles peuvent apprendre? Et, puisqu'elles sont reconnues aptes aux mêmes études que leurs frères, les admettra-t-on dans une même école à recevoir une instruction commune?

Doit-on au contraire, tenir compte des différences de tempérament et de vocation et tracer un cadre d'études particulier au sexe féminin?

La section du Congrès au nom de laquelle nous parlons est d'accord pour n'élever aucune barrière, laisser grandes ouvertes les portes des Universités : les jeunes filles qu'entraînent leurs aptitudes iront y conquérir leurs grades, et nous croyons qu'on peut s'en rapporter à leur bon sens pour l'usage qu'elles feront de ceux-ci.

Mais cet enseignement supérieur ne sera jamais demandé que par quelques élèves; la plupart quittent vers seize ans les lycées ou collèges et rentrent dans leurs familles où les appelleront bientôt d'autres devoirs. Cette considération, celle de la santé, de la délicatesse physique et morale de l'élève, ont amené la majorité à adopter le second des deux systèmes : donner aux jeunes filles un enseignement approprié qui fera la clarté dans leur esprit, n'y laissera rien de vague et, les rendant plus fortes et plus intelligentes, les préparera à remplir leur rôle dans la société.

Notre assemblée a donc été amenée à choisir dans les sciences celles qui pouvaient servir à atteindre ce but sans jamais disproportionner l'effort et la force de l'élève :

Ainsi, nous demandons aux mathématiques de discipliner l'esprit et de l'initier à la méthode : — l'algèbre qui simplifie les questions difficiles de l'arithmétique, élève l'enseignement du particulier au général et donne leur précision aux autres sciences; la géométrie habitue à voir et à raisonner juste, elle est le lien entre les sciences abstraites et les arts; la cosmographie apporte la clarté dans les études géographiques et intéresse l'élève au bel ordre de l'univers. Ces trois sciences auront leur place dans notre enseignement et nous répondrons aux questions posées dans le rapport de M. Darboux en proposant au Congrès d'adopter les conclusions suivantes :

1° Il est bon de donner aux jeunes filles des lycées des leçons d'algèbre pour relever le niveau de l'enseignement qu'elles reçoivent et parce que dans certains cas, notamment en arithmétique, l'algèbre constitue une simplification.

2° L'enseignement de la géométrie doit viser au développement de l'esprit : le professeur y intéressera la majorité des élèves s'il en fait voir le plus tôt possible les applications.

3° La division de la cosmographie en deux parties, l'une se rattachant à la géographie, l'autre expliquant l'apparence des phénomènes célestes, doit être maintenue.

Ces conclusions étant adoptées, la méthode pour l'enseignement des sciences physiques et le choix des parties à enseigner s'imposent; la méthode sera inductive et expérimentale, elle permettra d'initier l'élève à toutes les branches de la physique, bien qu'elles forment aujourd'hui autant de sciences distinctes, — on s'arrêtera dès qu'on ne peut plus avec son aide prévoir ou vérifier les résultats; les démonstrations mathématiques seront nécessairement proscrites et toute théorie hors de la portée des jeunes intelligences sera écartée avec soin.

La seule conclusion à présenter au Congrès est celle qui exprimera le mieux cette pensée :

L'enseignement des sciences physiques doit être avant tout expérimental.

La science la plus goûtée des jeunes filles est l'histoire naturelle : l'étude des animaux et des plantes excite leur curiosité et développe leur faculté d'observation, tandis que la connaissance physique de l'être humain les conduit à celle de son esprit et de son cœur. L'hygiène est une application de ces études physiologiques et, loin de l'en détacher, nous demandons au Congrès d'approuver dans une dernière conclusion :

Que l'hygiène soit toujours rattachée aux sciences naturelles dont elle est l'application.

Le Rapporteur,

Mme MOURGUES,

De la méthode à suivre dans l'instruction secondaire pour l'enseignement des langues vivantes.

La discussion s'est engagée sur le rapport de M. Bossert : De la méthode à suivre pour enseigner les langues vivantes dans les établissements secondaires des jeunes filles. La plupart des membres du Congrès sont d'avis que :

1° L'enseignement *pratique* des langues vivantes doit commencer le plus tôt possible.

2° L'enseignement *théorique* doit être différé jusqu'à ce que les première notions de grammaire dans la langue maternelle aient été acquises.

I. L'enseignement pratique doit commencer de bonne heure : 1° L'enfant s'habitue aux sons étrangers et apprend facilement la prononciation des mots étrangers. 2° L'étude des vocabulaires, que miss Beale a appelée avec justesse la gymnastique de la langue, se fait sans trop d'efforts par une répétition constante, et, en apprenant longtemps, l'enfant apprendra bien.

Cet enseignement pratique sera avant tout oral : l'élève apprendra à parler, s'habituera à entendre parler en langue étrangère; toutefois, il est évident qu'il faudra donner à l'élève quelques notions grammaticales, sans lesquelles elle ne pourrait parler correctement. Mais pour cela il faut du temps et beaucoup de temps. Il faudrait dans nos établissements

d'instruction secondaire enseigner l'anglais ou l'allemand le plus tôt possible, soit vers l'âge de 8 ou 9 ans; il faudrait, et les professeurs de langues le demandent depuis longtemps, consacrer au moins une demi-heure par jour à l'étude d'une langue étrangère dans les classes élémentaires; ce ne serait encore que deux heures et demie par semaine, tandis qu'en Angleterre et aux États-Unis on consacre six heures par semaine à l'étude des langues vivantes.

II. L'enseignement théorique proprement dit, c'est-à-dire l'étude de la syntaxe, de la grammaire comparée, l'étude des littératures étrangères, doit être abordé lorsque les élèves auront appris à s'exprimer, avec plus ou moins de facilité, lorsque, à 12 ou 13 ans, par exemple, elles auront surmonté les difficultés élémentaires de leur propre langue. L'enseignement théorique doit occuper, à partir de cet âge, une large part dans l'étude des langues vivantes. Il ne suffit pas, en effet, d'arriver à parler une ou plusieurs langues étrangères; l'étude des langues ne doit pas seulement avoir un but pratique; elle doit être un moyen d'éducation, elle doit développer l'intelligence, élever l'âme, élargir le cercle des connaissances; elle doit remplacer pour les jeunes filles l'étude des langues mortes. Par la grammaire comparée, elles apprennent mieux la grammaire de leur langue maternelle; par la version, elles s'habituent à exprimer dans leur langue des idées nouvelles; par le thème, elles appliquent les règles de la syntaxe. C'est alors aussi qu'il faut initier les jeunes filles aux chefs-d'œuvre des littératures étrangères, en choisissant de préférence les auteurs modernes jusqu'à ce qu'elles aient acquis assez de maturité d'esprit, une connaissance assez approfondie de la langue étrangère, pour en comprendre les beautés et les finesses.

Dans presque tous les pays, les élèves étudient deux ou plusieurs langues étrangères; en France on étudie soit l'anglais soit l'allemand. Si l'enseignement des langues vivantes commençait plus tôt, on pourrait, après trois ou quatre années d'étude, apprendre une seconde langue, sans cependant négliger la première : c'est d'ailleurs ce que font beaucoup d'élèves qui, chez elles, étudient une seconde langue que l'on ne peut apprendre au lycée.

D'après ce que nous venons de dire, l'enseignement pratique et l'enseignement théorique ont chacun leur importance particulière. L'enseignement pratique, s'adressant plutôt à la mémoire, à la souplesse et à la flexibilité des organes, doit précéder l'enseignement théorique qui met en jeu les facultés de raisonnement et d'analyse.

Mais, et tout le monde est d'accord sur ce point, l'étude des langues ne sera vraiment féconde que si on la fait aimer, pour que, en quittant nos écoles, nos élèves continuent à lire des livres anglais et allemands, qu'elles visitent les pays dont elles ont étudié la langue, comme viennent de le faire nos élèves qui passent leurs vacances en Angleterre, comme le font les étrangères qui viennent en grand nombre chaque année étudier notre langue et notre littérature.

Le Rapporteur,

Mme SOULT.

Des diverses formes de l'enseignement secondaire; quelle part convient-il de faire dans chacune d'elles aux langues anciennes, aux langues modernes et aux sciences?

Avant d'entrer dans l'étude des formes d'enseignement secondaire, nous avons été saisis d'une question préalable sur l'âge où l'on commencerait à donner l'enseignement secondaire classique proprement dit, comprenant l'étude des langues anciennes. M. le professeur Herzen demandait que ce « raccordement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ait lieu seulement à 14 ans révolus »; il y voyait « un triple intérêt, pédagogique, individuel et social » : l'enseignement ne serait donné qu'à des élèves choisis, sur lesquels on aurait eu le temps de faire une enquête intellectuelle très sérieuse, ainsi que cela se pratique au *City College* de New-York. De cette façon, les professeurs, agissant sur des élèves plus mûrs, enseigneraient plus aisément et avec plus de chances de succès : c'est l'intérêt pédagogique. On n'aurait que des élèves capables et choisis, partant plus dociles, plus appliqués : c'est l'intérêt individuel. Les non-valeurs, éliminées de l'enseignement classique, seraient dirigées vers leur véritable voie, vers des études plus pratiques : c'est l'intérêt social. — La très grande majorité du Congrès a été d'avis avec M. Bréal que le système préconisé par M. Herzen amènerait un surmenage après la 14e année ; déjà en France, où l'on ne commence plus le latin qu'à 11 ou 12 ans, il y a connexion entre le recul des études de langues anciennes et le surmenage; c'est parce qu'on a entendu resserrer ces études en un moins grand nombre d'années que la surcharge s'est produite; en reculant le début de telles études jusqu'à 14 ans, on augmentera donc le surmenage. On a reconnu aussi avec M. Croiset que les études gréco-latines avaient besoin, pour être fructueuses, d'être menées plus à loisir : à ce prix seulement l'élève lira les auteurs et entrera, par un contact direct et prolongé, dans l'intelligence des idées anciennes; depuis qu'on ne commence pas ces études avant 11 ou 12 ans, leur force a diminué : que sera-ce si l'on retarde jusqu'à 14 ans? Enfin, MM. Harlaux et Hurdebise ont montré que la sélection proposée aurait pour conséquence en beaucoup de pays de rejeter les éliminés dans l'enseignement libre, où ils trouveraient la culture classique qui leur serait refusée par l'État; il en résulterait un amoindrissement de l'enseignement public.

Cela réglé, on s'est prononcé sans conteste sur le principe suivant : *Il y a lieu de reconnaître et par conséquent d'établir plusieurs formes d'enseignement secondaire.*

Par ce principe, on s'engageait à reconnaître un certain nombre de formes et à marquer leurs caractères généraux. On a commencé par la forme la moins moderne, la plus élevée, celle qui repose sur l'enseignement des deux langues anciennes ; on en a compris la nécessité et on l'a exprimée en ces termes : *Il y a lieu de maintenir l'enseignement simultané et obligatoire gréco-latin.* La majorité a repoussé l'idée d'un enseignement du grec facultatif proposée par M. Herzen : tout enseignement facultatif, a-t-on dit, est un appoint donné au surmenage, s'il trouve des amateurs; et ces amateurs, il y a chance pour qu'il ne les trouve pas; en outre, un élève bien doué, réussissant en latin, n'a aucune rai-

son pour ne pas réussir en grec, même si l'on tient compte de la difficulté un peu plus grande de cette dernière langue (résumé de M. Croiset). On a donné aussi d'autres raisons : « On ne saurait écarter le grec d'aucun enseignement *classique* sérieux, a dit M. le professeur Stanley, puisque le but d'un enseignement classique devrait être de développer l'esprit en rattachant la filiation des idées et le progrès de la civilisation à ses souches gréco-latines; pour les idées et pour la forme de la littérature classique, ce qui provient de la Grèce est non seulement d'une grande valeur, mais aussi est l'origine de ce qui est passé chez nous par le moyen de la civilisation romaine. » — « On ne peut pas, a dit M. Cart, dans un même établissement, enseigner *facultativement* le grec; car le latin ne peut être enseigné à ceux qui font des études grecques de la même façon qu'à ceux qui n'en font pas. »

On a ensuite défini un deuxième type d'enseignement fondé sur l'étude d'une seule langue ancienne, destiné surtout aux jeunes gens qui recherchent les carrières scientifiques. Sur le choix de la langue ancienne unique, les partisans du latin n'ont pas eu de peine à obtenir gain de cause; dans la plupart des pays, un lycée de type purement grec, proposé par M. Basiadis, n'aurait aucun succès : on y a pensé en Allemagne, a dit M. Erkelenz, on a fait une enquête, mais jamais on n'a osé aller jusqu'à l'exécution. Bref, on a adopté le principe suivant : *Il y a lieu d'admettre une deuxième forme d'enseignement secondaire où l'on n'étudierait qu'un seule langue ancienne, le latin* (1).

Dans la dénomination de cette forme d'enseignement le mot *classique* a été supprimé; cette suppression était la conséquence à peu près nécessaire de la remarque de M. Stanley sur la valeur *classique* du grec et que nous venons de reproduire; par là on a fait entendre implicitement le désir de voir le mot de *classique* appliqué à la première forme dans les programmes officiels. Incidemment, et en continuant à s'occuper de la terminologie des études, on a émis l'avis que le mot d'*humanités* conviendrait aux deux formes qui venaient d'être définies, soit qu'on voulût les appeler, comme en Belgique, *humanités gréco-latines* et *humanités latines*, soit qu'on donnât à la première le nom d'*humanités classiques*. Mais ce terme d'*humanités*, d'origine et d'idée toute latine, ne saurait en aucun cas s'appliquer à un enseignement qui ne comporterait l'étude d'aucune langue ancienne.

Sans quitter les deux formes d'enseignements, dont on venait d'établir les caractères, on a examiné la part qu'il convenait de faire dans

(1) Au cours de la discussion sur le deuxième type d'enseignement, M. Bréal a fait une observation de détail qui n'appelait point un vote du Congrès, mais que son importance nous oblige à rappeler. D'après lui, l'idée de cet enseignement est bonne, mais il faut bien examiner comment on pourrait le créer : 1° Tout exprès, *ex nihilo* : on annoncerait aux familles l'ouverture d'établissements où l'on n'enseignerait que le latin, le français, les langues vivantes et les sciences; ce serait le meilleur mode de procéder; — 2° par addition : on ferait entrer le latin dans un enseignement qui en est privé, comme notre enseignement spécial, ce qui est plus scabreux; — 3° par retranchement : on choisirait des établissements du type gréco-latin, et l'on dirait : A partir de tel jour, le grec y sera supprimé; procédé dangereux, car de tels établissements se regarderaient comme frappés; le latin même y serait compromis, le personnel se trouverait amoindri et se découragerait; l'épreuve ne réussirait pas.

l'une et dans l'autre aux sciences et aux langues vivantes. Pour les sciences, et, dans les sciences, pour les élèves qui se destinent aux carrières scientifiques, tout le monde acceptait les idées exprimées par M. Croiset dans son rapport préparatoire : « Prolonger la période des études littéraires, disait-il, c'est prolonger la période de culture générale et large; c'est reculer le moment où domineront les spécialités absorbantes; c'est amener à l'étude des sciences des esprits plus mûrs, plus ouverts, plus souples, mieux préparés à les bien comprendre. » Tout le monde aussi, pour les élèves destinés aux lettres, reconnaissait avec M. Croiset que « les sciences s'adressent à certaines facultés intellectuelles qui doivent, chez tous les élèves, recevoir une culture et un exercice suffisants ». On s'est donc prononcé en ces termes : *Dans l'un et l'autre des deux types d'enseignement secondaire déjà reconnus, l'étude des sciences, tout en étant subordonnée à l'étude des lettres, doit être faite sérieusement, c'est-à-dire d'une manière lente, graduée et méthodique; pour les élèves qui se destinent aux carrières scientifiques, la séparation, et par suite la spécialisation, doit être faite aussi tard que possible.*

Sur la question des langues vivantes, on a d'abord voté la formule suivante : *Il y a lieu d'enseigner pratiquement les langues vivantes dans les classes élémentaires et d'une façon plus littéraire dans les classes supérieures.* Sur ce point, il était clair que plus l'élève grandit et s'intéresse aux idées des Grecs et des Romains, en un mot, à leur vie littéraire, plus il est en droit de réclamer des langues vivantes un intérêt analogue. Mais, quand faut-il commencer? Devant une proposition de M. Gauthiot qui tendait à reculer assez loin le début de ces études, en donnant pour raison que les élèves ne retiennent que ce qu'ils ont appris dans la fin de l'enseignement, on a répondu : *Il ne faut pas différer l'étude des langues vivantes jusqu'à la moitié des études classiques en vue de doubler le nombre d'heures qui leur sera consacré dans les classes supérieures.* Est-on sûr en effet que l'élève oublie si vite? Plus jeune, n'a-t-il pas plus de facilité à retenir les mots par la mémoire, et à les prononcer correctement grâce à une plus grande souplesse de ses organes? Restait à préciser ce qu'il faut comprendre par enseignement *pratique.*

Deux opinions étaient en présence : les uns voyant dans la lecture le but le plus élevé relégnaient au second plan l'art d'écrire et de parler; ils disaient avec M. Rabier que la lecture est d'un usage plus important, plus fécond au point de vue intellectuel et même au point de vue pratique; par la lecture on prend connaissance des livres, des revues, des journaux, de ce qui fait comprendre le mouvement littéraire, scientifique ou commercial d'un peuple; dans la vie on peut avoir l'occasion, le désir ou le devoir de lire, beaucoup plus souvent qu'on n'aura l'occasion, le désir ou le devoir d'écrire. D'autres, au contraire, soutenaient avec M. Bréal que la possession d'une langue vivante doit être active, que l'usage du thème ou de la version est souvent exagéré, que le meilleur professeur est celui qui, devant ses élèves, ne prononce pas un mot de leur langue maternelle; il faut, ajoutait M. Bréal, au point de vue international, que les élèves, habitués à parler pendant leur séjour au lycée, se sentent le goût d'aller se perfectionner à l'étranger, non point seulement pour mieux se faire entendre d'un maître d'hôtel ou d'un guide, mais pour suivre avec profit les cours des Universités, causer avec les maîtres et en général avec toutes les personnes instruites des pays où

ils voyagent. — Ces deux opinions pouvaient se concilier, et ont été résumées par M. le vice-recteur Gréard dans la formule suivante qui a été adoptée : *Il y a dans l'étude des langues vivantes deux choses à acquérir, la possession de la langue et son intelligence littéraire la plus élevée.*

Enfin on a reconnu un troisième type d'enseignement secondaire, et on lui a laissé le nom d'*enseignement secondaire moderne* qu'il portait dans le rapport préparatoire de M. Croiset : ce qui a été dit sur le nom de deux autres types explique en partie les raisons qui ont fait adopter ces termes pour le troisième; de plus, c'est un enseignement excluant les langues anciennes, par conséquent *moderne*, et, comme l'a parfaitement écrit M. Croiset, « faisant profession pourtant d'être un *enseignement vraiment secondaire*, c'est-à-dire ayant en vue la culture harmonieuse et désintéressée de l'esprit ». Ce commentaire a été adopté de tout point et, cela posé, on n'a pas eu de peine à formuler des conclusions plus détaillées : d'ailleurs la discussion sur les deux premiers types avait déjà déblayé le terrain. En conséquence, répondant aux questions du rapport de M. Croiset, on a pu adopter, presque sans discussion, ces trois principes : 1° *Cet enseignement doit être à la fois littéraire et scientifique;* 2° *Il n'y a pas lieu d'y faire une place au latin;* 3° *Il y a lieu d'y rendre l'enseignement des langues vivantes plus important et plus littéraire qu'il ne l'est actuellement.* En insistant sur les mots *important* et *littéraire*, on a voulu montrer que, sans négliger le côté pratique, on voulait que l'étude des langues vivantes élevât l'intelligence et le cœur des jeunes gens, et rendît plus attrayant tout cet enseignement moderne.

Le Rapporteur,

EGGER.

Limitation et sanction des études secondaires (baccalauréats, certificats de maturité).

Sur la limitation et la sanction des études secondaires, les travaux ont été singulièrement facilités par les deux conclusions du rapport préliminaire de M. Pigeonneau; en conséquence nous nous sommes prononcés avant tout sur cette formule qui a été adoptée à l'unanimité, sans qu'aucune objection se fût produite : *Il est nécessaire que les études secondaires aient une sanction.*

Puis la discussion s'est ouverte sur la deuxième conclusion de M. Pigeonneau, ainsi conçue : *Le meilleur mode de sanction est celui qui permet à l'élève consciencieux et d'une intelligence moyenne d'obtenir le diplôme final sans préparation spéciale, en suivant simplement le cours régulier des études.* Là-dessus encore il n'y a pas eu d'objections : les représentants étrangers se sont bornés à indiquer, par quelques détails, comment chez eux on donnait à la sanction un tel caractère; M. Herzen, par exemple, nous a appris qu'en Suisse, à chaque examen de passage, y compris le dernier, la moyenne des notes obtenues pendant l'année compte pour moitié. Les représentants français ont regretté qu'il n'en fût pas ainsi dans leur patrie, ils ont montré que ce système de sanction était appliqué seulement dans quelques écoles spéciales (polytechnique, centrale, navale, etc.), où les notes obtenues par l'élève pendant l'année entraient

légalement en ligne de compte et, pour la totalité de leur valeur numérique, le jour de l'examen final (communication de M. Chappuis). Enfin ils ont fait ressortir que le baccalauréat n'est pas un concours, mais un examen où il s'agit du droit au succès pour quiconque a honnêtement travaillé, et où de graves intérêts s'engagent, pour l'avenir du candidat : cela, posé, toutes les précautions sont-elles prises en France? Non, et le baccalauréat français constitue alors un déni de justice; on y prend moins de précautions pour assurer la justice que dans le moindre procès devant les tribunaux (communication de M. Rabier).

La deuxième conclusion de M. Pigeonneau a donc été adoptée après ces différentes remarques; puis on a adopté un vœu complémentaire de M. Pigeonneau, et dont voici les termes : *Quel que soit le mode de sanction adopté, il est désirable qu'il puisse être tenu compte, pour l'obtention du diplôme de fin d'études, des notes antérieures et du classement de l'élève dans l'établissement où il a fait ses études.* Là encore, il n'y a pas eu d'objections fondamentales, mais on a donné des renseignements nombreux sur les facilités ou difficultés d'application du système dans les pays suivant leur état social et politique, suivant le degré où la liberté d'enseignement secondaire y est admise et pratiquée : chaque pays jugera quelle valeur le jury devra attribuer aux renseignements fournis sur les élèves et à quel degré il pourra, dans l'esprit de sa législation, réaliser le vœu exprimé plus haut.

On n'a pas voulu aller plus loin dans la voie des idées pratiques, et quand M. Blanchet a présenté le vœu précis que les candidats aux examens fussent jugés par leurs professeurs avec adjonction des représentants de l'État, on n'a pas accepté de passer au vote : on a jugé ce vœu incompatible avec les résolutions d'un Congrès international, qui, tout en restant dans les généralités, doit émettre seulement des vœux pratiques. Émettre ce vœu, a dit M. Dreyfus-Brisac, ce serait presque faire de la politique, car il touche à des questions d'ordre intérieur et de mœurs locales, où les passions des peuples peuvent être et sont souvent fort vives. Au point de vue d'une pédagogie idéale qui ferait abstraction de la vie politique, le vœu serait excellent, mais s'il était adopté aujourd'hui, il courrait risque de n'être pas compris dans ce sens idéal, et c'est ce qu'il faut éviter. En France, par exemple, l'embarras du législateur serait fort grand ; on devrait compter avec l'inégalité des études qui existe aussi bien dans l'enseignement de l'État que dans l'enseignement libre ; certains collèges de l'État ne pourraient être gratifiés du droit de faire passer les examens, faute de posséder un corps de professeurs munis de grades et ayant une autorité suffisante ; en outre, comme les collèges relèvent en partie des communes, en partie du principal qui tient le collège à son compte pour l'internat, la privation du droit d'examen et les échecs des élèves amèneraient toute sorte de récriminations de la part des conseils municipaux et des familles ; ces récriminations auraient leur retentissement dans la presse ou même au Parlement, et l'on peut douter que la présence du délégué de l'État dans les jurys doive suffire, au moins en France, comme paraissait le croire M. Spruyt, à les atténuer et à faire en quelque sorte de ce délégué le « bouc émissaire » de toutes les plaintes (résumé des idées exprimées par MM. Chappuis et Himly). Enfin, si le principe du jugement des élèves par leurs maîtres était admis, on se trouverait en présence d'une double difficulté : d'une part on ferait fléchir le principe en

obligeant les élèves de l'enseignement libre à passer l'examen devant un jury d'État, dans lequel ils ne trouveraient aucun de leurs maîtres ; d'autre part, on diminuerait l'influence de l'État sur les études, en donnant au principe son entière application, c'est-à-dire en conférant aux maîtres de l'enseignement libre le droit de conférer un certificat officiel à leurs élèves ; on doit ajouter que dans l'intérieur même de l'enseignement libre, il y aurait — nouvelle difficulté — à établir le départ entre les maisons dignes de faire passer les examens et celles qui présenteraient trop peu de garanties. On devait donc se borner et l'on s'est borné, en effet, au vœu complémentaire de M. Pigeonneau, qui satisfait d'ailleurs implicitement les partisans de l'examen passé par l'élève devant ses professeurs, puisque le meilleur moyen de tenir compte du passé d'un candidat c'est de le faire interroger par ceux qui l'ont vu à l'œuvre. De cette façon le vœu, tout en tenant au principe idéal, ne paraît pas vouloir l'imposer ; il peut satisfaire un plus grand nombre de personnes, ce qui, certes, n'est pas un avantage à dédaigner.

Un dernier vœu, présenté par MM. Herzen et Pigeonneau, a été adopté ; en voici les termes : *Le Congrès émet le vœu que les trois sanctions admises pour les trois types d'enseignement secondaire puissent donner accès aux différents ordres d'études supérieures, chacune suivant la nature des études secondaires qu'elle couronne.* On a pensé que ce vœu, ainsi formulé, n'empiétait pas sur le domaine de l'enseignement supérieur, et personne n'y a fait aucune objection. Quelques-uns auraient voulu le préciser davantage, mais c'eût été entrer dans des détails d'application dont le Congrès ne devait pas s'occuper. A peu près pour la même raison, on n'a pas voulu examiner la question d'épreuves pratiques sérieuses proposées par M. Micé, ne venant qu'après réussite aux épreuves écrites et orales actuelles et choisies de façon à ne pas prendre un temps trop considérable aux juges et aux candidats : ces épreuves auraient été ajoutées, dans toutes les branches où la chose aurait paru possible, aux moyens actuels d'appréciation de la valeur des candidats dans les divers baccalauréats. C'était là une question d'un caractère spécial, peu international, et aussi — sérieuse objection — de nature à compliquer des examens déjà suffisamment chargés pour les matières et pour les épreuves.

Le Rapporteur,

EGGER.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'INAUGURATION DE LA NOUVELLE SORBONNE

La nouvelle Sorbonne, dont les bâtiments s'étendent dans un vaste rectangle compris entre la rue des Écoles, la rue Saint-Jacques, la rue Cujas et la rue de la Sorbonne, est divisée en trois parties : l'Académie de Paris, la Faculté des lettres et la Faculté des sciences. Cette dernière est en cours d'exécution; déjà les murs commencent à sortir du sol; la seconde, dans laquelle sera englobée l'église actuelle, occupera l'emplacement de la vieille Sorbonne et n'est pas encore commencée; quant à la première, qui est presque achevée, elle occupe à peu près un carré parfait, avec façade monumentale sur la rue des Écoles.

C'est dans le nouvel amphithéâtre, qui contient trois mille places, qu'a eu lieu la cérémonie d'inauguration. Un immense tapis rouge couvrait le sol de l'estrade, où cent douze fauteuils rouge et or étaient disposés. La tribune du milieu, réservée à Mme Carnot et à ses invitées, avait été décorée d'une manière spéciale. Le premier rang des banquettes était occupé par les recteurs et par les doyens des cinq Facultés en grand costume. Derrière eux se tenaient les membres du Conseil général des Facultés de Paris, une députation des conseillers généraux et Facultés de province, les professeurs des Facultés de Paris, les professeurs des onze lycées de Paris et de Versailles, des députations du Muséum, du Collège de France, de l'École normale supérieure, de l'École des hautes études, de l'École des langues orientales et cinquante membres de l'enseignement primaire. Les rangées de gradins étaient réservées aux étudiants. Dans les tribunes, des sénateurs, des députés, des conseillers municipaux. Tout autour de l'amphithéâtre, les étudiants porteurs de bannières, tricolores et multicolores suivant les Universités et les nationalités.

A trois heures précises est arrivé M. Carnot, accompagné des ministres et des officiers de sa maison militaire. Toute la salle se lève et le salue longuement d'acclamations enthousiastes. A la droite du Président de la République, prirent place, sur l'estrade, MM. Spuller, ministre des affaires étrangères, Rouvier, Le Royer, Barbier, président de la cour de cassation; Poubelle, préfet de la Seine, Jules Simon. A sa gauche, MM. Fallières, ministre de l'instruction publique; l'amiral Krantz, ministre de la marine; lord Lytton, ambassadeur d'Angleterre; le général Menabrea, ambassadeur d'Italie; Chautemps, président du conseil municipal; Jules Ferry. Les autres fauteuils furent occupés par MM. Jacques, président du conseil général; Lozé, préfet de police, Léon Say, Pasteur, Comte; Liard, directeur de l'enseignement supérieur; Rabier, directeur de l'enseignement secondaire; Buisson, directeur de l'enseignement primaire; Alphand, Cochery, le préfet de Seine-et-Oise; Amiable, maire du Ve arrondissement; Morel, Boulan et Foncin, inspecteurs généraux; le vicomte de Vogüé, Halévy, Claretie, Doucet, Leconte de Lisle, Coppée, le comte

d'Haussonville, Gaston Boissier, de l'Académie française; Frémy, Manuel, Grandidier, le vicomte Delaborde, Guillaume, Bailly, Chapu, Hémard, Zeller, Chaplain, Cariot, etc. Une ovation chaleureuse a été faite, à son entrée, à MM. J. Ferry, et un peu plus tard, à M. Duruy.

Après l'audition des discours qui ont été chaleureusement applaudis, toute la salle a écouté, debout, la *Marseillaise*. Un grand enthousiasme règne parmi les étudiants qui, au milieu des cris de : « Vive Carnot! Vive la France! Vive la République! » reprennent en chœur l'hymne national, et saluent le défilé des professeurs par un « ban » bien nourri.

Le Président de la République, suivi de M. Gréard et des ministres, s'est alors rendu dans la salle du conseil où un lunch était préparé; il a remis, en quittant la Sorbonne, les palmes académiques à M. Chaumeton, président de l'Association générale des étudiants. Les étudiants enthousiasmés se sont immédiatement formés en cortège et ont défilé, bannières en tête, devant M. Carnot qui répondait par des saluts à ces acclamations.

Le soir une brillante réception réunissait au ministère de l'Instruction publique les notabilités du monde politique et universitaire et les représentants de la jeunesse des écoles de France et de l'étranger. Tous ceux qui ont assisté à cette belle fête universitaire en garderont un profond souvenir : il est bon de pouvoir constater comment, grâce aux effets de la culture, un enthousiasme patriotique très ardent peut s'allier à des sentiments de fraternité internationale très sincères.

DISCOURS DE M. GRÉARD

Monsieur le Président,

Au nom de l'Université de Paris, je vous remercie d'avoir bien voulu donner à cette solennité l'éclat et l'autorité de votre présence. Ce n'est pas seulement le premier magistrat de la République que nous sommes reconnaissants et fiers de saluer dans cette enceinte; c'est l'héritier d'un nom cher à la science et à l'enseignement; c'est l'homme qui, élevé au pouvoir par l'estime publique, personnifie la France dans sa droiture et sa loyauté.

Il y a quatre ans, presque jour pour jour, en posant la première pierre de la Sorbonne restaurée et agrandie, nous exprimions l'espoir que le Centenaire de 1789 en verrait l'inauguration. Grâce à la remarquable diligence avec laquelle les travaux ont été conduits, nous sommes prêts. Et parmi les satisfactions que nous devons à cette heureuse échéance, pourrais-je omettre le concours si empressé des représentants des Universités étrangères? Saisissant l'occasion de l'Exposition universelle et de ses congrès, ils ont eu à cœur de se joindre ici aux délégations des Universités françaises. Qu'ils soient assurés que nous sentons tout le prix de ces gages de confraternité!

L'une des premières en date, sinon la première, l'Université de Paris, fut, au moyen âge, la plus renommée de toutes sans contredit et la plus hospitalière. Les érudits du temps, qui, dans la recherche des origines, se piquaient moins d'exactitude que d'imagination, la considéraient comme la souveraine dépositaire des trésors de la science par droit régulier d'hoirie. L'Université dont descendent toutes les autres, écrivait l'évêque Tilon de Mersebourg, est celle de Babylone, fondée par Ninus; à Babylone succéda la cité des Pharaons, Memphis; à Memphis, Athènes,

œuvre de Cécrops; à Athènes, Rome; à Rome, Paris. Bologne était à juste titre en crédit pour l'enseignement du droit; nul ne contestait à l'Université de Paris la suprématie dans les lettres sacrées et profanes. Dix collèges étaient groupés autour d'elle comme autour de la mère commune : collège « de Dennemarche », collège des Anglais, collège des Écossais, des Allemands, des Lombards, des Grecs... Les rois y envoyaient leurs fils pour se former à la dialectique et aux belles façons. Du XIIIe au XVIe siècle, elle a contribué à élever la plupart des hommes, poètes, savants, philosophes, venus de toutes les régions du monde connu, dont la postérité a conservé le souvenir ou consacré le nom : Guillaume Occam, « le docteur invincible », Raymond Lulle, Thomas d'Aquin, Benoît d'Anagni, le futur Boniface VIII, Brunetto Latini, l'un des maîtres du Dante, Dante lui-même, Thomas Morus, Erasme, et bien d'autres. O ville unique, ô Paris sans égal, *Parisius sine pari!* s'écriait Lanfranc de Milan en se séparant de ses compagnons d'étude. On aimait « la parleur délitable » qui résonnait dans « ce gentil pays d'Université béni de Dieu ». On s'y sentait à l'aise surtout, parce qu'au témoignage unanime de ceux qui s'y rencontraient, l'amour de la vérité était la seule règle que reconnût la discipline de l'enseignement et que chacun jouissait de son droit. Il n'est pas téméraire de le dire : en un temps où toute la vie intellectuelle était enfermée dans les murs des écoles, l'Université de Paris a été le foyer de propagande le plus actif de l'esprit français.

De toute part aujourd'hui on célèbre les manifestations de l'esprit français dans les beaux-arts, l'agriculture, le commerce et l'industrie. N'est-ce pas ici plus particulièrement la fête de l'esprit français lui-même, tel que l'a fait, avec les dons de la race, l'éducation des siècles : mélange de sentiment et de raison, de grâce et de force, hardi à la fois et mesuré, libre et ordonné, expansif entre tous et profondément humain, ardent champion des nobles causes, qu'elles le touchent de près ou de loin, quelquefois même à ses dépens; ne s'imposant aux autres que par la confiance, ou se faisant pardonner ses violences passagères par ses bienfaits durables? Au moyen âge, c'est l'esprit français qui le premier inspire et qui presque seul soutient jusqu'au bout l'élan des croisades, donne à l'enthousiasme religieux son plein essor et du même coup ouvre à l'activité des peuples de l'Occident des voies nouvelles. C'est l'esprit français qui, au terme d'une lutte séculaire, retrouve l'idée de la patrie, la réalise dans une vaillante et touchante image et, par un effort que la politique n'a plus qu'à consacrer, jette les bases de l'unité nationale. S'il reçoit du dehors le souffle de la Réforme et de la Renaissance, avec quelle vigueur il s'approprie et en traduit les aspirations les plus élevées! Quel réveil de l'antiquité, rajeunie et épurée par le christianisme, que l'épanouissement des lettres françaises au XVIIe siècle : épanouissement si riche et si brillant que, même après que s'est éteint l'éclat de la gloire militaire qui en a pendant de longues années rehaussé le prestige, le siècle, en sa fin désolée, conserve pour les contemporains comme devant la postérité le nom rayonnant de Louis XIV! D'autre part, quelle puissance dans le courant philosophique qui, traversant, sans s'y perdre, cette société hiérarchisée et pacifiée, ramène à la lumière, dès les premières années du siècle de Voltaire et de Montesquieu, toutes les controverses de libre examen et, avec elles, les idées désormais impérissables de tolérance religieuse et d'équité sociale, de droit et d'humanité! Jamais enfin l'âme d'un peuple

trouva-t-elle une expression plus généreuse du travail d'émancipation intellectuelle et morale accompli sur elle-même que les principes de 1789, qui sont devenus comme la charte des nations civilisées?

Ce legs du passé imposait au siècle qui s'achève de grands devoirs. Il n'y a point failli. Des événements mémorables en ont rempli, souvent illustré, parfois troublé douloureusement le cours. Il a connu les exaltations de la victoire et les extrémités de la défaite. Il a vu s'écrouler toutes les formes de la monarchie et sur leurs ruines s'établir la puissance populaire armée du suffrage universel. Pas une question dans l'ordre politique, économique et religieux, qui ne soit aujourd'hui soulevée et dont la discussion ne projette ses doutes avec ses lumières sur le fond même de l'organisation sociale. Mais si, en aucun temps peut-être, il n'a été posé devant la raison publique de plus pressants, de plus redoutables problèmes, il semble qu'en aucun temps non plus l'activité de l'esprit français n'ait été plus intense ni plus féconde. La philosophie sondant tous les mystères de l'être et de la pensée ; la poésie retrempée aux sources de la nature et des plus intimes émotions de l'âme; l'histoire renouvelée par l'étude impartiale et sagace des documents et des textes; le droit public et privé, chaque jour plus ouvert à l'esprit de la démocratie moderne, prêtant sa force au relèvement des humbles et à la protection des petits; la science éclatant en merveilles, s'élevant, par la puissance du calcul, à la connaissance d'un monde invisible, pénétrant, par la subtilité de l'analyse, les secrets de la vie, prodiguant à l'industrie ses trésors; tous les sentiments, toutes les passions fouillées et mises à nu au théâtre, dans le roman, dans la critique littéraire, par l'observation d'une psychologie tranchante et impitoyable comme le scalpel, — heureuse si parfois elle ne semblait oublier l'art par excès de fidélité; la langue elle-même remise au creuset, fortifiée, aiguillonnée, façonnée à rendre avec énergie ou délicatesse dans leurs nuances les plus diverses les idées qui nous travaillent : voilà, parmi les malaises et les obscurités inséparables de toute évolution sociale, voilà l'héritage, appuyé sur des noms assurés de vivre, que notre âge à son tour est à la veille de transmettre à l'avenir.

Jeunes gens, cet avenir, c'est à vous qu'il appartient, c'est vous qui le ferez. Plus favorisés que vos aînés, rien n'est épargné pour vous préparer à payer votre dette à l'humanité en même temps qu'à votre pays. Ce qui a fait défaut à la France d'avant 1789, écrivait Guizot en 1815, c'est une instruction supérieure qui eût permis de diriger la Révolution, sinon de la prévenir. Aujourd'hui, ni les chaires ne manquent aux enseignements, ni les maîtres aux chaires, ni l'autorité du savoir et du talent à ceux qui les remplissent. N'oubliez pas, mes amis, que c'est pour vous qu'ont été créées et multipliées ces précieuses ressources. Travaillez à devenir capables et montrez-vous toujours dignes d'en recueillir le bienfait. Soit que, pressés par les nécessités de la vie, vous n'ayez le temps d'acquérir qu'une éducation professionnelle, soit que l'ambition vous saisisse de devenir, vous aussi, des maîtres, maintenez et propagez les traditions de l'esprit français. Portez haut l'objet de vos pensées; aimez la science : elle est bonne conseillère. C'est une école de sincérité et de respect. Comme la religion, elle a ses apôtres et ses martyrs. Elle inspire le dévouement, elle prépare à tous les devoirs; et entre ceux qu'elle a rapprochés un jour dans le sentiment d'une noble émulation pour le progrès des arts de la

paix — je ne serai pas démenti par ces étudiants, vos camarades, qui de tous les pays ont répondu à votre appel — elle crée les liens d'une commune patrie.

Après cette allocution très applaudie, M. Hermitte, professeur à la Faculté des sciences, prononce un discours fort savant et très bien accueilli du public spécial qui l'écoute. Voici le sujet traité par l'éminent professeur : *Sur les travaux des professeurs de l'enseignement mathématique à la Sorbonne.* Il y a fait un rapide aperçu de cet enseignement depuis 1808.

Ensuite, M. Chautemps, président du Conseil municipal, fait, au nom de la Ville, remise du monument à l'État. On sait que la nouvelle Sorbonne est à la fois construite aux frais de la Ville de Paris et aux frais de l'État.

DISCOURS DE M. CHAUTEMPS

Monsieur le Président de la République,
Messieurs,

Je ne puis me défendre d'une émotion réelle en prenant la parole dans cette cérémonie, au milieu des hommes les plus éminents du monde de l'idée, et dans ce temple nouveau et magnifique que la République vient d'élever à la science, sur le lieu même où s'est en quelque sorte synthétisé tout le passé intellectuel de notre pays.

L'impression que nous éprouvons ici est celle d'un profond respect, et c'est bien à tort que l'on accuserait les démocraties d'avoir banni d'elles-mêmes ce sentiment élevé : dédaigneuses à l'égard des prétentions de la fortune et de la naissance, elles s'inclinent devant la science, et ceux-là sont les premiers à reconnaître la souveraineté bienfaisante des savants et des penseurs, qui sont le moins disposés à subir une autre domination.

Et comment un républicain ne serait-il pas ému par le spectacle qui s'offre en ce moment à nos yeux et qui évoque le souvenir de tous ces hommes illustres, savants, philosophes, historiens et poètes, dont les luttes pour l'affranchissement de la pensée ont lentement amené l'humanité à la conscience de ses droits, et qu'il est juste de saluer en ce jour comme les précurseurs lointains de la Révolution dont nous célébrons le centenaire !

Mais ce n'est pas à moi qu'il appartient de parler ici au nom de l'Université de France, de retracer sa glorieuse histoire et de dire les espérances déjà justifiées par ces grandes choses accomplies, qu'elle veut fonder sur la République.

Le rôle du président du conseil municipal est plus modeste ; affirmer devant vous l'intérêt que portent à la cause de l'enseignement supérieur les représentants de la population parisienne serait d'ailleurs un soin superflu : les sacrifices consentis pour la reconstruction de la Sorbonne sont à cet égard le plus éloquent des discours ; ils disent assez qu'à nos yeux la puissance et la prospérité d'un pays sont intimement liées au sort qu'il sait faire à ses savants, à ses écrivains, à ses artistes, et que les sommes consacrées au développement des hautes études ne se traduisent pas seulement en progrès industriels, mais aussi en une élévation du niveau moral et intellectuel de la nation tout entière, qui centuple la

valeur de l'individu et assure à un peuple l'avantage sur ses rivaux.

Toutefois, Messieurs, qu'il me soit permis de rappeler que le conseil municipal n'a pas voté sans débat les 11 millions qui lui étaient demandés, et qu'il s'est préoccupé d'assurer à cette occasion l'essor de l'enseignement libre. Le gouvernement est entré libéralement dans nos vues, et tous ceux que le mérite et le caractère de leurs travaux autoriseront à réclamer un tel honneur pourront enseigner à l'avenir aux côtés des maîtres distingués des Facultés de l'État; c'est pour la Sorbonne une ère nouvelle qui va s'ouvrir, non moins brillante, nous en avons la ferme espérance, que celles qui l'auront précédée.

Mais est-ce à dire, Messieurs, que les vœux du conseil municipal soient dès maintenant satisfaits? Ce serait méconnaître toute l'étendue de son ambition : adversaires résolus de la centralisation et de l'uniformité quand elles ne sont point imposées par des nécessités supérieures, nous nous souvenons de la noble et féconde rivalité qui animait autrefois, dans certains pays, des Universités voisines, et nous avons la témérité de penser qu'en accordant à la ville de Paris le droit d'organiser des cours d'enseignement supérieur, les pouvoirs publics feraient œuvre utile pour la science et pour la République.

Aujourd'hui déjà, et dans les limites très étroites que la loi fixe à notre action, nous cherchons à compléter l'enseignement universitaire, et c'est dans ce but que nous avons fondé à la Sorbonne deux cours d'un très haut intérêt : le cours d'histoire de la Révolution française et celui de philosophie biologique.

Le plus ardent de nos désirs est d'être très prochainement mis à même de faire davantage et d'utiliser au profit des hautes études la totalité de notre bon vouloir.

Mais nous aurions quelque mauvaise grâce, Messieurs, à vous entretenir plus longuement de nous-mêmes dans une réunion où se trouvent représentées par leurs maîtres les plus célèbres et par leurs étudiants la plupart des Universités étrangères. Comme la science elle-même, la solennité d'aujourd'hui est internationale, et cette communion des hommes auxquels est confiée dans tous les pays l'éducation des générations nouvelles, ne peut que servir puissamment à la fraternité des peuples et à la paix du monde.

Je termine, Messieurs, en adressant aux délégués des Universités étrangères les souhaits de bienvenue de la ville de Paris. Messieurs, je salue vos glorieuses bannières! (*Longs applaudissements.*)

Enfin, M. Fallières, ministre de l'instruction publique, se lève et prononce le discours suivant, qui est ponctué, à plusieurs reprises, par les vivats et les applaudissements des maîtres et des étudiants.

DISCOURS DE M. FALLIÈRES

Monsieur le Président de la République,
Messieurs,

Je ne dissimulerai pas la joie et la fierté que j'éprouve à prendre la parole devant une telle assemblée et dans une telle circonstance. Cette inauguration de la nouvelle Sorbonne, célébrée dans l'année du centenaire de la Révolution française, à côté de l'Exposition universelle, réu-

nissant de tous les points de la France, autour du chef respecté de l'État, les maîtres du haut enseignement qui créent la science et les étudiants qui la reçoivent en dépôt, a une signification et une portée bien faites pour réjouir des cœurs français et pour inspirer une légitime fierté à tous ceux qui ont contribué à l'œuvre du renouvellement de notre enseignement supérieur.

De toutes les œuvres de la République, il n'en est pas qui soit plus assurée du jugement de l'histoire; car il n'en est pas qui ait répondu à des besoins plus réels, qui ait été menée avec plus de méthode et de persévérance, et qui soit inspirée d'un plus haut souci des intérêts de la patrie.

Ce qui manquait, il y a vingt ans seulement, à notre enseignement supérieur, ce qu'autour de gloires éclatantes il recelait de misères ignorées, les plus âgés d'entre vous ne l'ont pas oublié. Je ne le rappellerai pas ici. Ces misères qu'un ministre précurseur signalait à l'indifférence des pouvoirs publics, dans la première statistique de l'enseignement supérieur, elles ne sont plus qu'un souvenir. A quoi bon le raviver? Ce que nous avons fait suffit à notre honneur, sans qu'il soit besoin, pour le rehausser, de dire ce que les autres n'avaient pas fait.

Mais ce que je ne dois pas taire, c'est la sûreté d'instinct avec laquelle la démocratie française, à peine libre et maîtresse d'elle-même, a reconnu dans la science la grande ancêtre toujours féconde; c'est le respect actif dont elle l'a entourée; c'est la foi qu'elle a mise en elle; c'est la largesse avec laquelle elle l'a traitée.

Passionnée, comme elle devait l'être, pour l'instruction du peuple, elle a senti que si l'enseignement primaire est une canalisation qui distribue, il n'est pas la source qui produit; elle a eu l'intuition qu'il en est de la science comme des eaux, et que plus on la porte haut, plus elle a de force pour s'étendre au loin et pénétrer profondément; elle a eu le sentiment que, s'il suffit aux monarchies que l'idéal national soit présent à quelque esprits d'élite, dans une démocratie, avec une souveraineté partout répandue, il faut partout répandre cet idéal, et que pour cette œuvre rien ne vaut l'histoire, la philosophie, les lettres et les sciences.

Pour montrer ce qu'elle a fait sous l'impulsion de ces sentiments, il faudrait, Messieurs, reprendre un à un devant vous les budgets de l'instruction publique chaque année grossissants, suivre jour par jour l'œuvre collective de tous ces ministres dont vous savez les noms, et qui ont été, sans interruption et sans défaillance, les serviteurs d'un même dessein.

Il faudrait vous décrire nos Facultés partout reconstruites et agrandies, vous introduire dans nos laboratoires, vous en montrer l'outillage partout renouvelé, vous faire parcourir nos collections et nos bibliothèques enrichies, vous énumérer les travaux de nos professeurs, dresser le compte des nouveaux enseignements que nous avons créés.

La journée ne suffirait pas.

D'ailleurs, cette nouvelle Sorbonne n'est-elle pas le plus parlant des témoins! Attendue et promise depuis un demi-siècle, la voilà qui, sur le tracé d'un maître architecte, dresse enfin sa façade et son toit d'un dessin si français, au cœur du quartier Latin, comme une métropole au milieu de nos autres écoles; la voilà qui enserre des deux bouts la vieille Sorbonne de Richelieu, d'un côté le palais, de l'autre l'atelier; la

voilà qui étale, tout autour du petit coin de terre où fut autrefois « la très pauvre maison » de Robert de Sorbon, ses édifices multiples magnifiquement parés par le génie de nos artistes.

Telle que la voilà, vous la devez, Messieurs, à la Ville de Paris et à l'État.

Souffrez qu'en votre nom je remercie la Ville de Paris, qui, prodigue pour les écoles primaires, n'a pas été moins généreuse pour nos écoles de haut enseignement.

Souffrez aussi que je remercie d'ici, en présence et au nom de nos Facultés réunies, les villes des départements, grandes et petites, Bordeaux, Lyon, Toulouse, Montpellier, Lille, Nancy, Caen, Grenoble, Clermont, Rennes, Dijon, vaillantes cités, qui ont compris qu'elles avaient des devoirs envers la science, et qui toutes ont payé leur dette avec autant de libéralité que Paris.

Vous aussi, Messieurs, vous avez compris que tant de confiance et de sacrifices vous imposaient de nouveaux devoirs ; et, depuis quinze ans, vous prenez un sentiment chaque jour plus net et plus agissant de votre double fonction scientifique et sociale.

Vous savez vos origines et votre histoire.

Il y a cent ans, les Universités de l'ancien régime agonisaient. Abandonnées depuis longtemps déjà par cet esprit vivant qui avait fait autrefois de l'Université de Paris la grande clarté du moyen âge, elles mouraient pour n'avoir pas reconnu un nouveau principe de vie dans le nouvel esprit, qui, depuis Descartes, avait tout conquis et tout occupé, les sciences de la nature après les mathématiques, les sciences de l'homme après celles de la nature.

A leur place, la Révolution avait rêvé d'établir de vastes écoles encyclopédiques, où toutes les forces se fussent rencontrées, s'animant mutuellement dans une harmonie comparable à celle des lois de la nature et des facultés de l'esprit humain.

Cet admirable programme n'aboutit pas. Après trois quarts de siècle, vous l'avez repris, Messieurs. Nous le reprenons avec vous.

Par une de ces fatalités qu'enregistre souvent l'histoire, l'œuvre de la Révolution dans le haut enseignement fut l'opposée de ses desseins. Elle avait voulu des écoles encyclopédiques, elle laissa des écoles spéciales ; elle avait voulu distribuer sur tout le territoire un certain nombre de foyers scientifiques, elle n'en laissa qu'à Paris.

Et quand le Consulat et l'Empire achevèrent l'organisation ébauchée de l'enseignement supérieur, ce qu'ils firent, ce furent encore, sous des noms différents, des écoles spéciales vouées chacune à la culture d'une science particulière ou à la préparation d'une profession déterminée, reliées sans doute ensemble par les réseaux de l'administration, mais sans rapports organiques, sans unité interne, sans âme commune.

Ce n'est pas, d'ailleurs, que notre enseignement supérieur ainsi constitué n'ait souvent jeté sur le monde de grands éclairs de lumière. Nous avons eu cette lignée de mathématiciens illustres, dont l'un des plus illustres nous retraçait tout à l'heure, avec une autorité incomparable, les immortels travaux.

Nous avons eu, pour ne parler que des morts et des plus grands parmi les morts, dans la philosophie, l'histoire, les langues, les lettres et l'érudition : Cousin, Guizot, Michelet, Silvestre de Sacy, Abel Ré-

musat, Villemain, Burnouf, Ozanam, Victor Leclerc; dans la physique : Gay-Lussac, Dulong, Ampère ; dans la chimie : Dumas, Gerhardt, Sainte-Claire Deville, Wurtz ; dans les sciences de la vie : Cuvier, Milne-Edwards, Magendie, Claude Bernard.

Mais autour de ces génies, au-dessous de ces grands talents, quel manque de cohésion, d'élan et d'action ! Grâce à vous, Messieurs, il n'en est plus ainsi. Avec la clairvoyance et la décision des forts, vous avez pris vous-mêmes l'initiative de votre réforme et de votre transformation. Vous y avez été aidés par une administration soucieuse de ses devoirs envers le pays, et qui s'est appliquée à créer les organes, à mesure qu'en vous apparaissaient les besoins et se manifestaient les progrès.

De cette évolution, dont les phases se succèdent et s'enchaînent avec sûreté, les grands effets sont déjà visibles aux yeux de tous.

C'est d'abord un commencement de décentralisation scientifique. Naguère encore, il y avait un contraste excessif entre Paris et la province. A Paris était concentré à peu près tout ce qui éclaire et réchauffe. Paris reste sans doute et restera un foyer incomparable de science, un dépôt unique de ressources savantes, un centre d'aspiration en même temps qu'un foyer d'expansion et de rayonnement.

Mais tout à l'entour, dans la zone obscure qui l'enveloppait, nous voyons, depuis quelque temps, briller çà et là des points lumineux dont l'intensité va croissant; nous voyons naître et se nouer des Universités, chacune avec ses caractères propres, avec la marque de son milieu, la saveur de son terroir, la promesse d'une individualité bien décidée.

En même temps, il s'est fait dans les Facultés une concentration chaque jour plus resserrée de forces; longtemps, Messieurs, vos compagnies ont porté ce vieux nom de Facultés ; mais à ces Facultés il manquait d'être les puissances variées d'une même âme. Aujourd'hui les choses sont rentrées dans l'ordre naturel. Vous êtes devenues des personnes, et tout en restant attachées à l'État duquel vous ne voudriez pas plus vous séparer que l'État ne consentirait à se séparer de vous, vous avez acquis les attributions des personnes.

Vous n'êtes plus simplement juxtaposées les unes aux autres; vous êtes devenues les organes d'un même corps à la vie duquel vous concourez toutes, chacune pour sa part, et si ce corps n'a pas encore reçu le nom qui lui convient, ce nom que je lis inscrit sur ces murs comme un appel et comme un gage, soyez sûrs qu'il ne sera pas refusé, avec ce qu'il comporte, aux mieux faisant et aux plus méritants.

Un des traits les plus saillants de cette métamorphose, un de ceux que je dois relever ici, car j'y vois avec vous un des signes les plus précieux de ce temps, une des raisons les plus solides de notre foi dans l'avenir, c'est la conscience collective qu'a prise d'elle-même notre jeunesse au contact et sous l'action de ses maîtres.

Elle est ici, devant nous, notre jeunesse. Elle est ici, groupée, non par accident et pour un jour, mais d'une façon durable. Elle est ici, telle que nous l'aimons, telle que nous la voulons, joyeuse, fière et réfléchie, passionnée pour la vérité, pour la liberté, pour la justice, pour la patrie.

Vous serez, jeunes gens, l'élite de la nation. Vous aurez à votre tour, et bientôt, la charge du pays. Nous vous confions en dépôt, comme à une garde d'honneur, le génie de la France. Chaque jour, vous le recevez, parcelle à parcelle, des leçons de vos maîtres.

Votre premier devoir sera de ne le laisser ni amoindrir ni dénaturer. Vous devez aussi le développer et l'accroître. Vous êtes les fils d'un pays où une longue histoire a semé des germes vivaces de division.

Vous allez arriver à la vie d'homme et à la vie publique au moment où se sont formées autour de nous des nations puissantes animées d'une émulation redoutable.

Dites-vous bien, d'abord, que cette âme de la France, déposée dans vos âmes, exige la fin des querelles et des divisions, et qu'elle vous fournit le moyen d'en finir avec elles. Faites le compte de ce qu'elle contient de moral, sentiments et idées, l'honneur, la justice, la liberté, la tolérance, le respect de la personne humaine, et dites-moi s'il n'y a pas là, au-dessus de l'égoïsme des partis, une région supérieure de pensée et d'action où tous les esprits, toutes les volontés peuvent s'unir dans un commun amour de la vérité et de la Patrie.

Dites-vous bien encore que cette âme de la France, votre sauvegarde au dedans, est aussi une de vos forces au dehors. On vous enseigne que du sein des nations il se dégage un ensemble de sentiments et d'idées qui constituent au-dessus d'elles la conscience de l'humanité. Cette conscience n'est l'œuvre exclusive d'aucune nation, mais toutes ont le droit d'y réclamer une part.

La part de votre pays n'y est ni petite ni périssable. Dans l'air que respire tout homme civilisé il y a quelque chose de la France. Ce n'est pas en vain qu'elle a donné au monde cette double révélation : le Discours de la méthode et la Déclaration des droits de l'homme.

Longtemps ce rayonnement au delà de nos frontières a fait notre ascendant. Nous lui devons d'être encore aujourd'hui autre chose qu'un poids ou un contrepoids dans l'équilibre instable des peuples.

Vous lui devez un renouveau de grandeur et d'éclat.

Il y a là, ne l'oubliez pas, une force d'autant plus puissante qu'elle agit par attrait. Cette force, sachez vous en servir pour faire aimer votre patrie : servez-vous-en pour gagner des cœurs à la France, et que les premiers gagnés soient ceux de ces jeunes hommes, vos camarades, appelés par vous de divers points du monde, et que nous saluons cordialement.

Jeunes Français, que par vous la France, le jour où vous aurez en main ses destinées, continue d'être, comme le veut son génie, libre, aimable, généreuse et humaine.

Et que nos hôtes ne voient pas dans ces paroles un souhait égoïste. Aimer la France n'est-ce pas en elle et au-dessus d'elle aimer l'humanité ?

DISCOURS DE M. ERNEST LAVISSE AU BANQUET DES ÉTUDIANTS DE MEUDON, LE 12 AOUT 1889

Messieurs les Étudiants,

Rabelais, dont vous êtes aujourd'hui les paroissiens, a prédit nos fêtes en termes très clairs : « Le noble royaulme de France prospèrera et triomphera ceste année en tous plaisirs et délices, tellement que les nations estranges voluntiers se y retireront. Petitz bancquetz, petitz es-

battements, mille joyeusetez se y feront où chacun prendra son plaisir. » Ainsi parle, au chapitre VI de la *Pantagruéline Prognostication*, le curé de Meudon. C'est par un euphémisme voulu, avec cette ironie qu'emploient souvent les prophètes, qu'il a dit « petits bancquetz », car vous avez bu, le jour de l'inauguration de la Sorbonne, 1 300 bouteilles de champagne (ne figurent dans cette statistique que les bouteilles officielles). Pas plus que vos banquets, vos esbattements n'ont été petits; et je vous en félicite, Messieurs, au nom des membres honoraires de l'Association générale, vieux étudiants et qui ne sont point ceux qui étudient le moins : personnes graves, mais qui aiment les jeunes et savent, leur jeunesse étant passée, qu'il faut que jeunesse se passe.

Les « délices » ne vous ont pas été ménagées. La Ville et l'État vous ont donné le festin de ce soir, la fête du Ministère de l'Instruction publique, la fête du Ministère des Travaux publics, la fête de l'Opéra, la fête de l'Hôtel de Ville. Spontanément, M. l'administrateur et MM. les Sociétaires de la Comédie-Française ont pensé que l'hospitalité de la France serait incomplète, si les interprètes autorisés de nos grands écrivains dramatiques ne vous faisaient point les honneurs du génie de Corneille et du génie de Molière. M. Claretie vous a souhaité la bienvenue en des vers tout pleins de grands sentiments de patriotisme et d'humanité. La maison de Molière vous a servi un régal de princes. Enfin une seule fois vous êtes sorti de Paris, pour venir ici. Mon ami, le maire de Meudon, a voulu vous recevoir aussi comme des rois; il vous a harangués avec accompagnement de sa fanfare, il y avait de quoi provoquer la jalousie de S. M. le Shah de Perse. Je ne m'étonne point qu'il soit parti.

Étudiants de France (c'est à vous d'abord que je m'adresserai), vous avez mérité l'honneur d'offrir à vos hôtes ces belles réjouissances. Vous savez que je ne suis pas un complimenteur banal; mais aujourd'hui, j'obéis à un devoir de conscience, devoir très doux, en déclarant que ces fêtes d'étudiants, qui sont nouvelles en France, c'est à vous-mêmes que vous les devez. Pour qu'elles fussent possibles, il a fallu toute une révolution dans les mœurs de nos écoles : cette révolution, vous l'avez accomplie vous-mêmes, vous seuls. Après que le premier exemple d'une association d'étudiants a été donnée par Nancy et par Lille, Paris a fondé la sienne; après Paris, toutes les villes universitaires. Votre œuvre a été bien menée, vivement, allégrement, à la française. Tout de suite vous avez commencé des relations avec les sociétés étrangères d'étudiants. Vous avez votre diplomatie; vous y êtes habiles et vous y êtes heureux. En toute circonstance vous faites ce que vous devez faire. Je n'ai pas oublié, je n'oublierai jamais les fêtes de l'hospitalière Bologne. J'en sens encore le charme et la grâce; mais, par-dessus tout, j'y ai admiré deux choses : le salut enthousiaste des camarades d'Italie à notre drapeau et votre façon sérieuse et fière de porter ce drapeau.

Le retour de Bologne a été comme une fête publique, car le public commençait à comprendre que les étudiants sont capables de faire œuvre nationale. La presse, qui vous a été si bienveillante dès vos débuts, s'est alors ingéniée à vous donner la popularité. Mais vous aviez rapporté d'Italie un grand projet. Partout où vous aviez été reçus, vous aviez donné rendez-vous à vos hôtes à Paris en 1889. Des voies et moyens d'organiser des fêtes, vous n'aviez aucune idée précise. Vous sentiez seulement qu'il ne serait pas facile de trouver, dans le grand tumulte de

l'Exposition, votre place et votre heure. Vous saviez qu'il faudrait beaucoup d'argent et vous n'en aviez guère. N'importe ! vous avez été de l'avant : tout le monde vous a suivis.

Voulez-vous mesurer, messieurs les étudiants de France, le chemin que vous avez parcouru ?

Il y a quatre ans, la première pierre de la Sorbonne était posée en grande cérémonie : aucun étudiant n'y était convié. La Sorbonne vient d'être inaugurée. M. le Président de la République présidait, entouré de ministres, d'ambassadeurs, de membres de l'Institut; l'Université était représentée par ses conseils, par ses recteurs, par les professeurs de ses Universités, de ses collèges et de ses écoles. Qui était le héros de la fête ? C'était, après le Président de la République, l'étudiant. Nous avions jeté l'hermine sur nos épaules, nous avions revêtu nos robes qui chantaient toute la gamme de l'arc-en-ciel. Nous nous étions faits très beaux ; mais, pauvres anciens que nous sommes ! les regards étaient pour les bérets de velours, pour les bonnets frangés d'argent, pour les barrettes de satin rouge, les casquettes à gland noir, les toques à aigrette blanche, les écharpes de toute couleur, les bannières antiques et pour ce millier de jeunes visages, marqués des caractères des grandes races humaines.

Ce progrès accompli, que signifie-t-il? Que vous avez enfin donné à la jeunesse française sa place au soleil. Elle était une foule anonyme, disséminée dans des Facultés et des écoles qui ne se connaissaient pas. Vous en avez fait un corps de métier, noble entre tous, une personne dans la nation. Par vous, nous savons ce que sont « les jeunes ». Jadis, on aurait pu croire que les jeunes sont quelques individus originaux ou se parant d'originalité, des maniérés, des dilettantes, des faiseurs de tours de force en littérature, ou, pire que cela, des fatigués par genre, et qui portent le dégoût de la vie, comme on portait autrefois les longs cheveux romantiques ou les gilets à la Robespierre. Les jeunes, c'est vous, que nous avons vus vibrer à de certaines paroles, frémir de certaines émotions, que nous avons entendus exprimer par les acclamations adressées au chef de l'État le culte que vous professez pour l'honneur, pour la liberté, pour la patrie. Les jeunes, c'est vous, mes amis, vous qui chantez, vous qui riez, vous qui travaillez avec joie. Vous avez l'activité, la vaillance, le bon sens, la gaîté, la malice, l'enthousiasme : l'âme, toute l'âme de la France. Je suis de ceux à qui vous avez plus d'une fois, ces jours-ci, mis les larmes aux yeux. Je vous en remercie. Nous, qui avons beaucoup souffert, nous recouvrons la confiance en la perpétuité du renouvellement des forces nationales. Nous voyons, après notre hiver, venir notre printemps.

Jeunes étrangers, au nom des anciens étudiants de France, je vous salue et vous remercie d'avoir répondu à l'appel de vos camarades français. Vous nous faites revivre les jours où l'Université de Paris, *alma mater* de toutes les nations, suffisait presque à éclairer le monde. Les hommes d'alors aimaient à donner aux idées des formes concrètes ; ils leur attribuaient des domiciles. Ils disaient que la papauté résidait à Rome, l'empire en Allemagne, la science à Paris. Depuis ce temps-là, depuis que notre Université a reçu la consécration officielle de son existence, sept siècles ne se sont pas écoulés. C'est peu de chose dans la durée ; c'est un court moment dans la croissance du genre humain, et pourtant, à sept siècles de distance, qui reconnaîtrait l'homme et le monde ?

A peine alors distinguait-on des frontières entre les peuples. Aucune nation n'avait assez pleine conscience d'elle-même, pour se sentir autre que sa voisine. Les hommes parlaient des langues différentes, mais ils s'entendaient dans la langue que la puissance de Rome, perpétuée par la puissance de l'Église, avait faite universelle. Divers étaient les esprits des peuples, mais la culture qu'ils recevaient était identiquement la même. Comme les nations futures se confondaient dans la chrétienté, les futurs génies nationaux se promenaient fraternellement dans les allées du *trivium* ou du *quadrivium*, sous l'œil maternel et sévère de la théologie.

Aujourd'hui, les sciences (et combien de sciences!) se sont émancipées; le *quadrivium* est devenu *millivium*: des milliers d'intelligences y fourmillent en toute liberté. La science est encore à Paris, mais elle est partout. Partout, en Europe, dans des pays quasi inconnus au XIIIe siècle, dans le nouveau monde, des Universités travaillent et pensent. Chacune d'elles parle la langue d'un pays. Il y a sept siècles, je vous aurais adressé ce discours en latin; vous m'auriez compris. C'est en latin qu'entre vous vous auriez échangé les gais propos. Ces jours-ci, ce soir, autour de cette table, vous parlez toutes les langues. Je parle la mienne, de peur que Pantagruel, qui doit rôder dans ces environs, n'apparaisse tout à coup et ne me traite comme le « Limosin » qui « despumait la verbocination latiale ». Ainsi, Messieurs, tout s'est séparé, diversifié, multiplié. La vie partout répandue est partout active. Une heure de notre temps fait plus de besogne qu'un siècle du temps passé. Soyez donc heureux de vivre aujourd'hui, car aujourd'hui est grand; mais laissez-moi ajouter: « Ne vous reposez pas dans l'œuvre de vos pères; aucune génération n'a droit à l'inertie; chacune a sa tâche et la vôtre est belle. Il faut que, par vous, demain soit meilleur qu'aujourd'hui.

Car il y a de grandes ombres à nos grandes lumières. Toute notre activité n'est pas employée au bien : une part trop grande est donnée à la haine et à la destruction.

Messieurs les étudiants étrangers, je veux vous parler comme à des hommes. Ces jours-ci, j'ai entendu exprimer bien des illusions généreuses. Avant-hier, dans une belle cérémonie intime, les délégués de toutes les nations ont célébré la paix et la fraternité. Hier, lorsqu'il s'agissait de désigner au sort l'orateur qui parlerait seul, au nom des étrangers, vous vous êtes demandé s'il y avait encore des nations. « Il n'y a plus de nations, a dit quelqu'un : il n'y a plus que des Universités. »

Et comme vous aviez pris la résolution de vous tutoyer, c'était plaisir d'entendre crier d'un bout à l'autre de la table : « A toi, Cambridge! A toi, Bologne! A toi, Harward! A toi, Vienne! A toi, Liège! A toi, Buda-Pest! A toi, Venezuela! A toi, Lund! A toi, Bâle! A toi, Helsingfors! A toi, Prague! » Mais, en vous écoutant, je craignais pour votre rêve le heurt contre la dure réalité. Je ne pouvais me défaire de la triste pensée que plusieurs d'entre vous, peut-être, se rencontreront ailleurs que dans les fêtes!

Jeunes gens, ne voyez pas le monde trop en beau, de peur que vous ne perdiez courage, le jour où vous le verrez comme il est. Au mal dont nous souffrons, le cosmopolitisme n'est pas le vrai remède. Aussi je ne vous prêcherai pas cette doctrine : je n'y crois pas, je ne l'aime pas; elle n'est pas de notre temps.

Il y a eu jadis un cosmopolitisme chrétien; mais, dans ce temps-là,

des idées et des croyances universellement admises faisaient le fonds commun de l'intelligence et du cœur des hommes. Elle sont aujourd'hui douteuses et violemment contestées.

Au cosmopolitisme chrétien succédait, à la fin du siècle dernier, le cosmopolitisme philosophique : tous ceux qui pensaient se trouvaient à l'étroit entre des frontières; il semblait que le XVIIIe siècle préparait l'ère des nations pleinement conscientes d'elles-mêmes, curieuses de leur passé, dont elles vénèrent toutes les reliques, orgueilleuses de leur antiquité ou fières de leur jeunesse, résolues à vivre, et réclamant, pour leur service, toutes les vertus et toutes les énergies.

Messieurs, notre siècle a fait des nations. Il a créé ou ressuscité la Grèce, la Belgique, l'Italie, la Hongrie, l'Allemagne, la Roumanie, la Serbie, la Bulgarie, les républiques d'Amérique. Voilà son office principal, sa marque distinctive, son originalité, sa gloire. Le cosmopolitisme, comme on l'entendait autrefois, s'il essayait de se redresser, serait, à la minute, renversé par le souffle de toutes ces poitrines de peuples.

Messieurs les étudiants étrangers, aimez donc vos patries comme nous aimons la nôtre. Dans la grande incertitude où nous laissent la science et la philosophie sur toutes les questions vitales, l'activité humaine risquerait de dépérir, si elle n'avait un objet immédiat, visible, tangible. Je sais bien que, si je retirais de moi-même certains sentiments et certaines idées, l'amour du sol natal, le long souvenir des ancêtres, la joie de retrouver mon âme dans leurs pensées et dans leurs actions, dans leur histoire et dans leur légende; si je ne me sentais partie d'un tout, dont l'origine est perdue dans la brume et dont l'avenir est indéfini, si je ne tressaillais pas au chant d'un hymne national, si je n'avais pas pour le drapeau le culte d'un païen pour une idole, qui veut de l'encens et, à de certains jours, des hécatombes; si l'oubli se faisait en moi de nos douleurs nationales, vraiment, je ne saurais plus ce que je suis, ni ce que je fais en ce monde. Je perdrais la principale raison de vivre.

Quel est donc le grand problème du temps où vous vivez? c'est la conciliation des droits immédiats et clairs des patries avec les droits plus vagues, mais supérieurs, de l'humanité.

Pour opérer cette conciliation, ne comptez pas trop sur la science : les mathématiques, la physique et la chimie sont les aides de camp des ministres de la guerre. N'espérez pas même en la philosophie : elle enseigne que les faibles n'ont pas le droit de vivre. La doctrine dont il faut que vous soyez les apôtres se peut exprimer en deux mots : Chaque patrie doit le respect à toutes les patries. Partout où des hommes consentent à vivre ensemble, sous les mêmes lois, avec les mêmes sentiments et les mêmes passions, cette existence collective est légitime; elle est auguste, elle est sacrée, elle est inviolable, Jeunes gens, vous ferez demain l'opinion du monde; au monde qui hésite entre les vieilles idées et les nouvelles, où les phénomènes de l'antique barbarie se confondent dans une étrange expérience avec les progrès merveilleux de la civilisation, donnez ce dogme : le plus grand des crimes contre l'humanité, c'est de tuer une nation ou de la mutiler. Prenez l'horreur de ce crime : souffrez des souffrances des victimes.

Ne vous méprenez pas pourtant sur le sens de mes paroles. Je sais quels sont les devoirs d'hôtes envers leurs hôtes. Je ne prétends pas vous intéresser à notre querelle ni requérir votre aide. Nous voulons suffire à

notre tâche et, s'il plaît à Dieu, nous y suffirons. Devant ces jeunes représentants de tous les peuples, l'expression d'un sentiment égoïste serait une faute et une incivilité. Laissez-moi vous dire pourtant que la France du XIXe siècle a des titres particuliers à prêcher la doctrine du respect des nations envers les nations. Républicains de l'Amérique du Nord, nos pères ont combattu ensemble dans la guerre d'Indépendance; ensemble ils ont proclamé le droit des temps nouveaux. Hellènes, nous étions à Navarin, avec l'Angleterre et la Russie, et notre drapeau a salué la liberté d'Athènes. Belges, nous avons laissé du sang dans les fossés d'Anvers. Italiens, votre pays a été, au cours des siècles passés, le théâtre de nos guerres d'ambition : dans la guerre que nous avons faite ensemble, nous avons mis les plus nobles passions de notre âme. A tous enfin, je puis dire : La compassion que nous réclamons pour toutes les souffrances, nous l'avons ressentie : de combien d'exilés notre pays n'a-t-il pas été, je ne dirai pas le refuge, mais la patrie!

C'est pourquoi, messieurs les étudiants étrangers, à la fin de nos fêtes, dont vous avez été la joie et l'ornement, au moment de nous séparer de vous, plein de respect pour vos patries, tout ému des spectacles qu'a donnés votre jeunesse pendant cette semaine de fraternité, sachant que vous serez demain l'humanité, je ne trouve point dans mon cœur de vœu plus humain que celui que j'exprime, la main étendue sur vos bannières : « Que l'esprit de la France soit avec vous! »

BIBLIOGRAPHIE

E. de Roberty, *L'Inconnaissable. Sa métaphysique, sa psychologie.* — A. Collineau, *L'Hygiène à l'École. Pédagogie scientifique.* — E. Glasson, *Histoire du droit et des institutions de la France.*

L'Inconnaissable. Sa métaphysique, sa psychologie, par E. de Roberty (1 vol. in-18 de la Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris, Alcan, 1889). — Le nouvel ouvrage de M. de Roberty est divisé en trois chapitres : I. Les origines et la valeur réelle du concept de l'inconnaissable ; II. Les conditions actuelles du problème de l'inconnaissable ; III. Le concept de l'inconnaissable et la notion de Dieu ; le tout inclus entre une introduction et une conclusion. Il nous est présenté à la fois comme une sorte d'appendice à l'*Ancienne et la nouvelle Philosophie* dont nous avons rendu compte à cette place l'année passée et comme l'amorce d'une nouvelle publication en préparation. On nous dit aussi qu'il « s'adresse à tout le monde et prétend franchir le cercle étroit des penseurs de profession » : il y a là une intention très aimable de la part d'un philosophe qui semblait avoir pris son parti de n'être point compris du commun des lecteurs, et on lui en saurait encore gré alors même que le succès n'aurait pas couronné l'effort. Il serait difficile dans l'étroit espace dont nous disposons de donner une analyse de cet ouvrage très fortement pensé, mais qu'il faudrait repenser en entier pour en présenter un résumé fidèle. Il nous semble cependant que les extraits suivants du deuxième chapitre permettront au lecteur de se faire une idée sinon complète, du moins assez exacte du point de vue de l'auteur. L'Inconnaissable est une illusion de l'ancienne métaphysique qui persiste dans la doctrine de la relativité de nos connaissances. « Le relativisme moderne divise le monde en deux parts : l'un qu'il appelle l'absolu et qui représente la réalité que nous ne pouvons jamais connaître et dont l'étude appartient par suite à la fiction pure ; l'autre qu'il nomme le relatif et qui représente une réalité différente de la première, sans qu'on puisse savoir en quoi consiste cette différence, puisqu'on ne peut connaître l'unique terme de comparaison possible. » Et cette *seconde face des choses*, on dit en même temps qu'elle est purement apparente, purement phénoménale, et qu'elle est rigoureusement déterminable, soumise à des lois que non seulement nous pouvons connaître, mais dont la connaissance est le vrai but de toute science et de toute philosophie. Sans entrer dans la critique détaillée de cette doctrine (pour laquelle il renvoie à son prochain ouvrage), l'auteur soutient que « l'absolu n'est pas autre chose que le relatif très abstrait, très général et surtout très *humain*... C'est l'abstrait et le général atteints par d'autres moyens que ceux de la science... une abstraction prématurée, venue avant l'heure, poussée spontanément, sans culture préalable, et, en ce sens, composée d'autant de préjugés et d'erreurs que de vérités

incomprises ou vaguement entrevues. » Par conséquent lorsqu'on veut caractériser la nouvelle philosophie par le passage de l'absolu au relatif, il faut prendre garde de bien définir la signification des termes ; le mieux serait encore de renoncer à une fausse terminologie. « On bannira alors de la théorie de la connaissance les trois oppositions trop vagues et trop générales du relatif et de l'absolu, du connaissable et de l'inconnaissable, du scientifique et du métaphysique, et on les remplacera par un seul couple terminologique : le *vérifiable* et l'*invérifiable*. » Cette « probité intellectuelle » qui consiste à appeler les choses par leur nom porte avec elle sa récompense : au lieu de violer le principe d'identité en affirmant (dans la doctrine relativiste) que tout est à la fois absolu et relatif, on constate simplement que l'invérifiable se transforme en vérifiable, et *vice versa*, dans certaines conditions. Dès lors « la théorie de l'*hypothèse* est destinée à prendre, dans la doctrine psychologique de la connaissance, la place qu'occupe aujourd'hui, dans la doctrine métaphysique, la théorie de l'inconnaissable ». Cette conclusion assurément très hardie et qui, en un certain sens, est celle de l'ouvrage tout entier, est soutenue par des considérations très saisissantes quoique sommairement présentées, sur les principales conditions qui rendent l'hypothèse vérifiable ou invérifiable. Ces quelques indications suffiront, je l'espère, à faire comprendre à demi-mot aux sages l'originalité du point de vue de l'auteur : elle n'est pas seulement dans la pensée, mais encore dans le mode d'argumentation : les délicats le trouveront peut-être un peu contondant ; pour moi cette rudesse me plaît, elle me paraît saine, virile, parce qu'elle marque une foi dans la vérité qui est d'autant plus louable qu'elle est plus rare.

L'Hygiène à l'École. Pédagogie scientifique, par le docteur A. Collineau. 1 vol. de la Bibliothèque scientifique comtemporaine. J.-B. Baillière et fils, Paris, 1889). — Ce livre est plutôt un recueil d'études pédagogiques par un médecin qu'un traité complet d'hygiène scolaire. Autrement on ne comprendrait pas le sous-titre qui serait à tout le moins superflu, s'il n'avait une certaine signification doctrinale. En fait, par le meilleur de son contenu, l'ouvrage du docteur Collineau appartient à ce qu'on pourrait appeler la pédagogie physique, distincte des deux autres branches de la pédagogie qui ont pour objet spécial : l'une la culture de l'intelligence, l'autre l'éducation des sentiments et de la volonté. Tels sont les chapitres sur l'*école* (maison d'école, mobilier scolaire), la *myopie scolaire et l'astigmatisme*, le *surmenage cérébral*, la *gymnastique*, les *colonies de vacances*, les *terreurs nocturnes dans le jeune âge*. Cette dernière étude, fort intéressante en elle-même, sort déjà du cadre scolaire proprement dit, puisque l'auteur ne s'occupe pas du reste de l'hygiène des internats.

Nous ferons le même éloge et la même critique à propos du chapitre sur l'*astuce chez les enfants*. La tendance à la simulation, nous dit-on, est déterminée d'une manière générale, soit par la paresse, soit par le vice, soit par l'hystérie. Or il est bien évident que le premier et le troisième cas tombent en dehors du domaine de l'hygiène, l'un en deçà, l'autre au delà. Quant au cas intermédiaire il aurait fallu nous le faire constater à l'école, non à la clinique ; en recherchant dans quelle mesure l'école, par son organisation ou sa discipline, est responsable de l'éclosion d'un vice héréditaire chez certains élèves, et par quelles réformes elle pourrait la prévenir et la combattre. Les pédagogues sauront du moins gré à M. Col-

lineau d'avoir attiré l'attention sur une question encore mal étudiée, et peut-être lui fourniront-ils pour une nouvelle édition des documents plus complets pour ce qui concerne l'école que ceux dont il a pu disposer.

Pour d'autres parties il nous a été impossible d'apercevoir le lien qui les rattache à l'hygiène. Les méthodes et procédés de *lecture*, les principes de la lecture expressive, formeraient ailleurs la matière d'un excellent chapitre de didactique; ici on chercherait des observations relatives aux organes de la voix, de l'ouïe et surtout de la vue, la discussion des différentes théories du noir sur blanc et du blanc sur noir, des caractères typographiques, de la position du corps pendant cet exercice, des avantages des tables dont le bord se relève en pupitre, etc.; mais on n'y trouverait rien de pareil. Même observation au sujet de la *discipline scolaire*. Le lecteur n'a que faire d'un long historique des punitions corporelles (l'auteur voudra bien reconnaître combien ma critique sur ce point est désintéressée); il demande une réponse à ces questions : quels sont les inconvénients, au point de vue de l'hygiène, des procédés *actuels* de discipline? et comme la « persuasion » n'est pas toujours suffisante, par où faut-il prendre l'élève coupable, pour lui infliger une punition qui n'endommage ni ses muscles ni ses nerfs? — L'ouvrage se termine par une intéressante étude sur la *suggestion en pédagogie*. On y trouvera, avec un historique de l'hypnotisme, une certain nombre de faits propres à fixer les idées sur la question encore très controversée de l'emploi de l'hypnotisme en éducation. J'en relève un, en passant, fort intéressant au point de vue psychologique : c'est le cas d'un enfant indolent et paresseux qui, après avoir travaillé quelque temps avec zèle sous l'influence d'une suggestion, non seulement revient à ses habitudes naturelles, mais encore refuse obstinément de se laisser endormir une seconde fois. Le point de vue de l'auteur semble fort judicieux : l'hypnotisme est comparable à un anesthésique; son emploi est aussi dangereux que celui du chloroforme et de la morphine; il ne doit être permis qu'aux hommes de science, et seulement dans les cas extrêmes. D'autre part la suggestion ne s'exerce pas seulement dans l'état de sommeil : « l'éducation n'est autre chose qu'une suite de suggestions plus ou moins salutaires pour l'écolier ». Et l'auteur nous montre, d'après M. Félix Hément, quel pouvoir peut exercer sur la volonté d'un enfant un directeur qui sait s'y prendre : il le fait asseoir dans le demi-jour de son cabinet de travail; il lui prend les mains, le tient captif sous son regard, lui parle avec une gravité non exempte d'abandon, lentement, sur un ton monotone, etc. Tout cela est excellent. Mais si par « suggestion en pédagogie » on entend ces procédés d'éducation dans lesquels les ecclésiastiques sont passés maîtres depuis longtemps, je ne vois pas pourquoi il en est question dans un livre d'hygiène; si au contraire il s'agit de l'application de l'hypnotisme à la guérison de tempéraments vicieux, toutes les considérations émises dans ce chapitre concernent la « maison d'orthopédie mentale » qu'il est question de créer à Paris, et non l'école commune qui ne peut être fréquentée que par des enfants en bonne santé. Bref, ce n'est pas : « Pédagogie scientifique » que l'auteur devait mettre en sous-titre à son livre, du reste excellent et très utile à consulter, mais plus exactement : « Mélanges pédagogiques. » Cette correction faite, il ne subsisterait pas grand'chose de mes critiques.

Histoire du droit et des institutions de la France, par E. GLASSON, membre de l'Institut. Tome III : Fin de l'époque Franque. (1 vol. in-8 Paris, Pichon, 1889). — Ce nouveau volume du grand ouvrage que M. Glasson a entrepris de publier sur l'histoire du droit et des institutions de la France, se distingue par les mêmes qualités que les précédents : une érudition fort étendue, une critique méthodiquement conduite et dans ses conclusions très prudente, une exposition remarquablement claire et fidèle au plan que l'auteur s'est tracé. Une première partie embrasse les questions de droit civil (la famille, les biens, leur acquisition et leur transmission, les contrats, etc.); une seconde traite de l'organisation judiciaire sous les Mérovingiens et les Carolingiens; une troisième enfin des transformations de l'Église pendant cette période et de ses rapports avec l'État. La conclusion générale de ces études est que la féodalité est un état social qui s'est constitué lentement et sous l'empire de causes multiples, sans qu'on puisse assigner à ses origines ni une date déterminée ni une source unique. Elle ne commence point, comme on l'a dit, à l'avènement de la dynastie capétienne : toutes ses institutions existent déjà sous les Carolingiens, bien que n'ayant pas encore atteint leur complet développement. D'autre part elle ne s'explique point par la généralisation d'une coutume celtique d'après les uns, germanique ou lombarde d'après les autres; elle est née des circonstances au milieu desquelles s'est faite l'histoire pendant cette période, et dont les effets se manifestent, pour la « féodalité privée », par l'hérédité des bénéfices; pour « la féodalité politique », par le régime des immunités, et celui des droits de justice; enfin par la tendance à rendre certaines fonctions héréditaires.

F. D'ARVERT.

OUVRAGES NOUVEAUX

Atlas de statistique financière. *Documents graphiques* publiés par le Ministère des Finances. 1 vol. in-f°, cart. avec 37 cartes en couleur (Armand Colin et Cie), 15 fr.

Bastiat (FRÉDÉRIC). *Œuvres choisies avec une introduction*, par M. A. de Foville. 1 vol. in-32, br. (Guillaumin et Cie), 2 fr.

Bauer (E.) et **de Saint-Étienne.** *Choix de lectures littéraires.* 1 vol. in-12, cart. toile (Masson), 1 fr. 50.

Courdaveaux (V.). *Comment se sont formés les dogmes.* 1 vol. in-12 (Fischbacher), 3 fr. 50.

Dauriac (LIONEL). *Croyance et réalité.* 1 vol. in-18 jésus (Félix Alcan), 3 fr. 50.

Kaulek (JEAN) et **Plantet** (EUGÈNE), *Recueil de fac-simile pouvant servir à l'étude de la paléographie moderne (XVIIe et XVIIIe siècles).* 1 vol. in-f°, avec 24 planches en photoglyptie (Armand Colin et Cie), 20 fr.

Malthus. *Essai sur le principe de population, introduction* par M. G. Molinari. 1 vol. in-32 (Guillaumin et Cie), 2 fr.

Vernes (MAURICE). *Précis d'histoire juive depuis les origines jusqu'à l'époque persane (Ve siècle avant J.-C.).* 1 vol. in-16 (Hachette et Cie), 6 fr.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 24667.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Bucheler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Clabs Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Czihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. Hokan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*.
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Storck, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*
Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Vidal, Secrét.-général de l'Institut Égyptien, au *Caire*
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations, comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liége, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier.
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie.
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints Pères. — 24667.

Neuvième année. — N° 9. 15 Septembre 1889.

HARVARD COLLEGE
OCT 14 1889

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Directeur d'études pour les Lettres et la Philologie à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. FUSTEL DE COULANGES, de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Sommaire du n° 9 du 15 Septembre 1889

Pages.

P. F. Girard. . . *L'Épigraphie latine et le Droit romain*. . . . 217

Voss. . . . . *La Préparation pédagogique à l'Enseignement secondaire dans l'Allemagne du Nord* . . . 257

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT. 275

La Session d'été du Conseil supérieur de l'Instruction publique. . . 289

VARIÉTÉS : *Mouvement des Idées pédagogiques dans l'Enseignement supérieur*, par M. H. MARION. 293

Nouvelles et Informations. 301

Le Congrès international de l'Enseignement primaire.

Bibliographie, par M. F. D'ARVERT. 307

Ouvrages nouveaux. 312

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

HARVARD COLLEGE
OCT 14 1889

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

L'ÉPIGRAPHIE LATINE ET LE DROIT ROMAIN

La même prodigieuse expansion des connaissances humaines qui a de notre temps rendu les spécialisations de plus en plus inévitables a eu simultanément ce résultat de multiplier entre les sciences qu'elle sépare les zones limitrophes et les frontières communes. Il devient toujours plus malaisé d'embrasser d'un regard également familier l'ensemble des matériaux accumulés; mais il est de plus en plus impossible de s'enfermer dans son travail isolé sans avoir conscience de la marche générale du travail collectif. C'est là un phénomène universel. Cependant il ne se fait, nulle part, sentir plus vivement que dans ces études historiques qui sont la portion la moins accessible à la foule, la plus intime et la plus désintéressée de la science du droit. On pourrait indifféremment l'établir pour ces études de droit romain qui sont les plus anciennes dans nos écoles, mais auxquelles la transformation des lois positives a donné un caractère de moins en moins immédiatement pratique, pour ces études d'histoire du droit français qu'on a depuis quelques années très justement placées auprès d'elles, ou enfin pour ces études d'histoire du droit comparé qu'il faudra bien aussi quelque jour faire entrer dans le cadre d'un enseignement scientifique et complet.

A s'en tenir au seul droit romain, que de choses ne faudrait-il pas aujourd'hui savoir au romaniste complet qui voudrait pouvoir employer à ses études propres l'intégralité des instruments fournis par l'érudition moderne! Naturellement je ne parle pas des éléments d'instruction générale sans lesquels il n'y a ni romaniste ni jurisconsulte. Il faut au romaniste connaître assez d'histoire courante pour ne pas renouveler les anachronismes légen-

daires des glossateurs, et, en ne sachant pas qu'il est question de la *condictio* dans le *Pro Roscio*, il serait un peu plus ridicule que les traducteurs héroïques qui ont entrepris d'entendre le plaidoyer de Cicéron sans avoir notion de la distinction des actions de bonne foi et de droit strict. J'imagine bien aussi qu'il doit savoir assez de sociologie pour ne pas croire que le régime patriarcal ait été spécial aux Romains, ni que le formalisme ait été inventé par les pontifes. Mais ce n'est pas là qu'est le problème. A côté de cela, il reste tout l'énorme domaine de l'érudition proprement dite, des sciences auxiliaires de l'histoire et de la philologie classique. C'est par des travaux paléographiques de l'ordre le plus technique que M. Studemund a renouvelé le texte de Gaius, que M. Mommsen et M. Krueger ont établi leurs éditions du Digeste et du Code; que, dans un ordre plus restreint, M. Ferrini a, semble-t-il, écarté définitivement la tradition séculaire qui attribuait au professeur Théophile la paraphrase grecque des Institutes. Or, comment juger les résultats si l'on n'a pas l'intelligence de l'instrument employé? C'est par des arguments d'ordre philologique qu'un élève de M. Studemund, M. Grupe, a pour ainsi dire prouvé matériellement entre les deux premiers livres des Institutes et les deux derniers la dualité de rédaction déjà soupçonnée par la critique aventureuse du vénérable et conjectural Huschke. C'est dans un travail de philologie sur le *Latin juridique* qu'un autre auteur qui n'est pas non plus un jurisconsulte de profession, M. Kalb, posait encore dernièrement les principes d'une nouvelle méthode, pour ainsi dire mécanique, de découverte des interpolations, fondée non plus sur des incorrections juridiques que nous ne pouvons espérer devoir qu'à des méprises des compilateurs, mais sur des anachronismes linguistiques, tirés de la grammaire et des mots, qu'il leur était impossible d'éviter dans leur travail de remaniement et de suture. Il y a déjà eu des travaux publiés dans cet ordre d'idées par des juristes de profession, l'important ouvrage de M. Gradenwitz sur les *Interpolations dans les Pandectes* et les articles de lui et de M. Eisele, sur le même sujet. Mais il est clair que cette étude extrajuridique des textes va recevoir une impulsion bien plus considérable du grand travail de dépouillement du Digeste qui est en train de s'accomplir à Berlin et qui donnera aux jurisconsultes pour les Pandectes et la littérature complémentaire une « concordance » au moins aussi précieuse que celles que les théologiens possèdent depuis longtemps pour la Bible. Faudra-t-il ignorer tout cela parce que c'est de la philologie? Faudra-t-il aussi ignorer la date certaine d'une

constitution impériale, d'une loi, parce qu'elle est déterminée, à l'aide de documents numismatiques, à l'aide d'arguments appartenant à la chronologie technique? Et l'épigraphie latine, qui nous fournit, en face de la tradition incertaine de manuscrits plus ou moins interpolés et corrompus, les seuls documents dont le texte et la date soient nécessairement purs, documents sur les règles théoriques du droit, quand ils rapportent des actes législatifs, documents sur sa vie concrète elle-même, quand ils rapportent des actes privés? Faut-il dédaigner les enseignements qu'elle fournit parce que le *Corpus* où l'on doit les chercher n'est pas le *Corpus juris?* Et, si malaisé qu'il soit d'être au courant de tout, comment prétendre donner un sentiment raisonné sur un point quelconque sans connaître assez les procédés et les conclusions de ces diverses sciences pour être sûr qu'elles ne fournissent aucun témoignage topique contre les solutions qu'on propose?

Il y a là une difficulté qui se manifestera toujours plus durement et qu'il faudra bien arriver à résoudre. On y parviendra, je crois, du moins pour certaines de ces disciplines, en entreprenant franchement et résolument le dépouillement méthodique des matériaux fournis aux juristes par chaque catégorie d'études spéciales, en essayant de dresser pour chacune des relevés de moins en moins imparfaits des textes et des commentaires, qui puissent faciliter les recherches postérieures en même temps que vaincre les dernières incrédulités. Je voudrais ici simplement esquisser les cadres du répertoire méthodique que l'on pourrait ainsi composer des documents fournis par l'épigraphie latine au droit romain. Afin de rendre ma démonstration plus courte et plus probante, je la bornerai au domaine dans lequel les jurisconsultes sont parfois le plus portés à contester l'utilité des documents épigraphiques, à celui du pur droit privé; je laisserai donc de côté tout ce qui concerne les sources du droit, pour lesquelles les inscriptions nous fournissent, on le sait, des séries d'exemples uniques; j'écarterai également l'histoire des jurisconsultes, parmi lesquels il y en a tant dont elles permettent de dater les œuvres et de reconstituer la carrière, comme par exemple ce Javolenus Priscus qu'une mauvaise pointe de Pline a fait si souvent prendre pour un homme de cabinet sédentaire et casanier et que deux inscriptions nous montrent gouvernant des provinces et commandant des armées aux extrémités de l'empire; et j'étudierai exclusivement les textes relatifs au droit privé, sans chercher de division plus savante que la division banale et critiquable des Institutes en droit des personnes, droit des choses et droit des actions,

sans élever de prétention plus haute que celle de provoquer par cet essai des travaux plus solides et plus complets (1).

I

Le droit des personnes nous met immédiatement en présence d'un système de notation qui ne peut être connu que par les monuments épigraphiques et qui précisément pour cela est presque universellement négligé par les jurisconsultes. C'est le système des noms, sur lequel, par une fortune trop rare, nous avons eu, en France même, toute une série de publications dans les dernières années : d'abord le *Droit de cité romaine* de M. Henry Michel, professeur à la Faculté de droit de Paris, qui, sauf les quarante premières pages, est tout entier consacré au système des noms romains ; ensuite le *Cours élémentaire d'épigraphie latine* de M. Cagnat, dans lequel les points essentiels sont relevés en termes concis, mais généralement très nets ; puis la thèse, également importante au point de vue littéraire et au point de vue juridique, présentée à la Faculté des lettres par M. Lemonnier, qui y étudie à propos des *Affranchis* une forte part des difficultés fondamentales de l'onomastique romaine; puis encore les *Études d'institutions romaines* de M. Mispoulet, dans lesquelles on trouve fait, notamment au sujet de la condition des enfants naturels, un emploi intéressant des inscriptions. Quant à la littérature allemande, très abondante et très précieuse, de la matière, qu'il ne servirait à rien de cataloguer ici, on en trouvera un aperçu aux premières pages de la dernière édition des *Antiquités privées* de Marquardt ; mais

(1) Les lecteurs de la *Revue internationale* nous excuseront d'être contraint par la nature de notre sujet à entrer parfois dans des détails un peu techniques. Afin de ne pas surcharger notre travail de notes, nous n'avons en principe fait aucun renvoi aux recueils dans lesquels se trouvent les inscriptions citées. Sauf une portion de celles que nous invoquons en commençant notre premier et notre troisième paragraphes et qui ne seraient point elles-mêmes très difficiles à retrouver, elles sont à peu près toutes rassemblées dans la 5e édition des *Fontes juris Romani* de Bruns, publiée par M. Mommsen en 1887. M. Karlowa, *Rœmische Rechtsgeschichte*, Leipzig, I, 1868, pp. 425-448; 723-742; 953-959, donne, pour chaque période de l'histoire du droit romain, des tableaux des principales inscriptions juridiques, accompagnés d'observations parfois fort étendues, mais d'ordinaire exclusivement relatives à la date et à la dénomination juridique des actes. M. Krueger donne également dans sa *Geschichte der Quellen und Literatur des römischen Rechts*, Leipzig, 1888, pp. 70-76; 228-243; 294-296; 307-308, des indications bibliographiques sommaires, mais très complètes et très exactes. Je ne connais aucun travail méthodique sur les instruments fournis au droit privé par les inscriptions. L'étude de M. Couraud, sur l'*Épigraphie juridique*, Paris, 1878, est un discours de rentrée dans lequel les dernières pages seules traitent du droit privé. Le travail, plus étendu et fort important de M. Gatti, publié dans les *Studi e documenti*, 1868, pp. 3-23, présente quant au fond le même caractère.

il est impossible de ne pas citer, parmi les documents les plus indispensables à consulter sur le sujet, les pages maîtresses écrites avec son étonnante puissance de généralisation et sa connaissance unique des sources, par M. Mommsen dans les diverses parties de son *Droit public* et surtout dans la troisième, sur à peu près toutes les questions soulevées par le système des noms.

Ces questions sont les questions mêmes du droit des personnes. Le système des noms a servi à exprimer, non seulement dans leur état définitif, mais dans leurs phases transitoires, toutes les divisions et les subdivisions des personnes admises par la loi romaine. Il en reflète à la fois les diversités et les variations.

La société romaine, dont le type a d'abord été le type patriarcal le plus simple, qui ne présente d'abord guère que deux catégories de personnes, les citoyens *sui juris* et les individus sous leur puissance, s'est, conformément à la loi commune de tous les organismes vivants, progressivement différenciée et compliquée. La puissance, à l'origine uniforme, s'est diversifiée. Parmi les *alieni juris*, on a distingué, sans parler des hôtes et des clients, les personnes *in dominica potestate*, qui sont les esclaves, les personnes *in patria potestate*, qui sont les descendants, les personnes *in mancipio*, qui tiennent le milieu, et les personnes *in manu*, dont la condition est assimilée à celle des filles et qui sont les femmes mariées. D'autre part, ces rapports de puissance sont sujets à se modifier, à se substituer les uns aux autres. La *manus* n'a jamais été établie qu'à la place d'une condition antérieure, pour mettre sous la puissance de son mari une femme qui jusqu'alors était sous la puissance de son père ou *sui juris*. Une mancipation suffit pour mettre *in mancipio* une personne *in patria potestate*, et un affranchissement pour la faire revenir *in patria potestate*. L'adrogation fait un citoyen *sui juris*, un chef de famille, entrer en qualité de fils dans une famille nouvelle. Le fils, qui, dans le jeu régulier des institutions primitives, devenait bien *sui juris* par la mort du père, mais qui n'avait pas alors de procédé légal pour sortir de la puissance de ce père avant sa mort, pour sortir de sa famille en même temps que de sa puissance, peut plus tard sortir de la famille du vivant du père, soit par une adoption, pour entrer comme enfant en puissance dans une autre famille, soit par une émancipation, sans pénétrer dans aucune autre famille existante. L'esclave aussi, pour lequel il n'y avait autrefois pas plus de procédé de *manumissio* qu'il n'y avait de procédé d'émancipation pour le fils, peut, à l'époque historique, être affranchi. Et cet affranchissement peut, à son tour, selon les cas, lui donner trois con-

ditions différentes, en faire un citoyen, un Latin, ou un pérégrin. Et il y a des procédés pour passer d'une condition dans l'autre, pour faire un citoyen sinon de l'affranchi pérégrin, au moins du Latin. Par une complication finale, il y en a même pour effacer la dernière trace de l'affranchissement par la concession d'une ingénuité fictive. Or, tout cela se répercute dans le système des noms.

A l'époque historique, en particulier dans les derniers temps de la République et au commencement de l'Empire, le citoyen romain porte généralement trois noms — un prénom, un nom et un surnom, — entre le second et le troisième desquels s'intercalent l'indication de la filiation ou de l'affranchissement et souvent celle de la tribu. La *lex Julia municipalis* prescrit, en l'an 709 de Rome, de relever dans le cens municipal *nomina civium*, *prænomina*, *patres aut patronos*, *tribus*, *cognomina*. La dénomination normale du citoyen comprend : le prénom, qui, d'après la tradition, aurait d'abord existé seul, mais qu'on ne rencontre isolé que dans un ou deux exemples épigraphiques : par exemple, *Lucius*, en abrégé *L.*; le nom de famille ou *gentilicium* que nous trouvons à sa suite dès les temps les plus reculés : *Julius* ; l'indication par un prénom du titulaire actuel ou antérieur de la puissance : *L(ucii) f(ilius)*, *L(ucii) l(ibertus)*; l'indication de la tribu : *Fa(lerna)*, *Pal(atina)*; enfin le *cognomen* ou surnom qui peut être en un terme ou en plusieurs : *Proculus*, *Florentinus*, *Rufinianus Ablavius Tatianus*, et que sa place à la fin du nom montre en être l'élément le moins ancien. A côté de ces cinq éléments réguliers, on peut en signaler d'autres plus accidentels, par exemple l'indication du lieu d'origine : *Mantua*, *Vienna*, *Carnunto*, par exemple le *signum* des temps récents : *Asterius*, *Eugenius*. Mais ce sont surtout les cinq premiers qui présentent un intérêt juridique ; encore, parmi eux, suffit-il presque du *gentilicium* et de l'indication de puissance pour exprimer les grands traits du droit des personnes.

Selon les idées modernes, l'élément qui serait capital, ce serait le nom de famille, le gentilice. A Rome aussi il a une importance réelle. D'abord, en dépit de difficultés accessoires qui ne permettent point de tirer de là pour toutes les époques un critérium absolu, il est, dans sa forme romaine, le plus souvent terminée en *ius*, propre aux citoyens ou tout au moins aux citoyens et aux Latins. Le port en est interdit, probablement par des dispositions positives de la loi, non seulement aux esclaves, mais aux étrangers; il n'y acquièrent droit que par l'affranchissement et la naturalisation. Ainsi, on voit, dans une inscription d'Aix en Provence, le fils naturalisé d'un pérégrin nommé Acutus, romaniser à son profit

le nom paternel en en faisant le gentilice Acutius. Ainsi encore on voit dans une autre inscription, où l'addition a été faite après coup sur la pierre, l'esclave impérial Mithres graver après son affranchissement, devant son nom d'esclave, le gentilice *Aurelius*.

D'un autre côté, par son mode de transmission, il exprime certaines relations de famille. Le chef de famille le transmet, peut-on dire, en principe, à toutes les personnes qu'il a sous sa puissance, sauf aux esclaves qui ne portent pas de nom de famille et sauf probablement aux personnes *in mancipio* qui conservent vraisemblablement le nom de leur père.

Il le transmet à ses enfants, adoptés ou nés en mariage, du sexe féminin comme du sexe masculin, à son fils qui s'appellera *Julius*, à sa fille qui s'appellera *Julia*; mais il le transmet en outre logiquement à sa femme *in manu* qui, étant *loco filiæ*, doit prendre son nom comme la fille prend celui de son père. Seulement cet effet de la *manus*, dont l'existence ancienne peut être défendue par des arguments sérieux, semble avoir disparu longtemps avant elle. Des auteurs vont jusqu'à penser qu'il n'a jamais existé que pour la *manus* constituée *farreo* et qu'il aurait été effacé pour elle-même, dès un temps très reculé, afin de ne pas laisser de différence extérieure entre la *manus* ainsi créée et celle créée *usu* et *coemptione*. On ne peut même pas affirmer qu'il y ait un vestige de l'application ancienne du principe dans les exemples, assez nombreux sous l'Empire, où l'on voit la femme portant le nom de son mari ; car l'opinion dominante explique aisément cette identité du nom des époux par la supposition de mariages formés entre membres de la même *gens*. La règle a au contraire été appliquée d'une façon bien plus durable à deux catégories de personnes qui appartiennent infiniment moins étroitement à la famille : aux affranchis et aux étrangers naturalisés.

Le citoyen transmet son nom à ses affranchis : c'est une loi invariable à laquelle on a parfois trop facilement admis des exceptions, dont M. Michel a défendu le caractère absolu avec un sens juridique très ferme et contre laquelle l'objection d'apparence la plus embarrassante était un passage de Cicéron que M. Mommsen vient d'écarter d'un mot dans une note de son chapitre des Affranchis. L'affranchi de Julius s'appelle *Julius*, comme celui d'Aurelius *Aurelius*, comme l'affranchi du peuple *Publicius*, celui de la ville de Venafrum *Venafranius*, celui du corps des *accensi velati Velatius* et celui du collège des *centonarii Centonarius*.

Enfin, sans doute par une survivance de l'époque anté-épigraphique, où les étrangers naturalisés tombaient en clientèle

comme les affranchis, ces naturalisés prennent encore, à l'époque historique, quoique avec une généralité et une nécessité beaucoup moins absolues, le nom de la personne qui a le plus contribué à leur naturalisation et qui jadis les aurait eus sous son patronat. C'est ainsi qu'au vr^e siècle, l'Africain Muttones ou Omottones prend le nom de Valerius après avoir été naturalisé à l'instigation du consul M. Valerius Lævinus. C'est ainsi que s'expliquent ces multitudes de *Claudii*, de *Flavii*, d'*Ælii* qui encombrent les inscriptions provinciales au temps des concessions en masse du droit de cité faites par les empereurs de ces familles. Et l'usage ne s'est effacé que par contre-coup de ces concessions elles-mêmes, qui ont forcé à remplacer le gentilice impérial, commun à des cités et à des provinces tout entières, par des gentilices plus individuels, tels que celui formé par Acutius avec le nom de son père.

Mais le nom de famille, qui ne distingue pas sûrement les citoyens, ne se transmet pas à toutes les personnes en puissance. La transmission n'a duré que très peu de temps pour les femmes. Elle est étrangère aux esclaves. Il y a un élément du nom, le plus instructif au point de vue juridique, qui présente un tout autre caractère de généralité et qui a ce deuxième avantage d'exprimer dans son évolution, à la fois l'unité première et la différenciation progressive des diverses autorités familiales. C'est l'indication de la puissance.

Pour l'esclave dont c'est primitivement tout le nom, pour l'affranchi, pour le fils, pour la femme *in manu*, la puissance à laquelle ils sont soumis est d'abord uniformément exprimée par le nom de son titulaire au génitif de propriété, et, de même que la distinction entre les diverses puissances ne s'est dessinée que progressivement, ce n'est que progressivement que ce génitif uniforme a été spécialisé par l'addition d'un sujet qui greffe sur l'idée commune de puissance les idées particulières de puissance paternelle, de puissance dominicale, de patronat, de *manus*. Pour tous, esclave, client, dont l'affranchi est le seul type épigraphique, fils, femme *in manu*, la formule fut sans doute originairement la même : l'addition sans autre forme du prénom du *pater familias* au génitif : *L(ucii)*. C'est, si l'on veut, en dépit d'une nuance, le cas pour l'esclave, dont le nom primitif est exclusivement composé de cette indication de puissance suivie de la forme archaïque du mot *puer* : *Marcipor*, *Quintipor*, *Lucipor*, dans la désignation duquel on remplaça plus tard *puer* par *s(ervus)* en ajoutant son nom courant et le nom de famille du maître, comme dans l'inscription de l'an 707 de Rome : *Philodamus Volusi*, *C. s.*,

mais pour lequel cependant on rencontre toujours une certaine spécification. C'est encore bien plus clairement et plus durablement vrai pour la puissance paternelle et pour la *manus*. Une pierre du ve siècle du territoire des Falerni montre encore la filiation indiquée pour le fils par le seul prénom du père au génitif. Quant aux femmes, l'usage s'est maintenu jusque sous l'Empire où il est encore attesté par des inscriptions de l'an 168 et de l'an 171, où il a subsisté surtout dans les grandes familles et où la relation de sa persistance avec celle de la *manus* pourrait certainement faire l'objet d'un travail juridique instructif.

Plus tard, la différence s'est marquée. Comme pour l'esclave, on a fini par spécifier la puissance pour la femme, pour le fils, pour l'affranchi. La femme, si elle continue parfois à se qualifier d'*Orcevia Numeri*, de *Livia Drusi*, est appelée aussi d'autres fois, doit être logiquement appelée, quand le mariage est un mariage sans *manus* où l'idée de propriété exprimée par le génitif tout court serait un non-sens, *Cæcilia, L. Julii uxor*. Le fils est bien plus universellement et bien plus vite appelé *L(ucii) f(ilius)*. L'affranchi enfin indique également que le droit qui existe sur lui est un droit de patronat. Mais pour lui il faut relever un phénomène frappant qui nous fait assister à l'évolution lente selon laquelle ont été reconnus les effets de l'affranchissement. Pendant longtemps l'affranchi a continué, même après l'affranchissement, à être appelé *L(ucii) s(ervus)*. La preuve, d'ailleurs restée inaperçue, s'en trouvait dans le passage de la loi Cincia de 550, rapporté aux Fragments du Vatican, § 307, qui défend aux maîtres de recevoir des donations *a servis*, c'est-à-dire non pas de leurs esclaves qui sont incapables d'avoir des biens propres et qui acquièrent nécessairement pour le compte de leurs maîtres à qui ils n'ont rien à donner, mais de leurs ex-esclaves, de leurs affranchis. Elle est en outre fournie par une suite d'inscriptions réunies par M. Mommsen, qui, pour le Samnium, où l'usage a dû persister plus longtemps, descendent jusqu'au viie siècle et dans lesquelles des ouvriers, qui ont un *gentilicium* et qui sont donc des hommes libres, continuent à être appelés *C(ai) s(ervus)*, *T(iti) s(ervus)*, etc. C'est seulement ensuite qu'ils sont devenus les *liberti* de la formule courante : *L(ucii) l(ibertus)* et que le classement a pris sa forme définitive.

Ces indications suffisent à faire comprendre comment le système des noms arrive à distinguer l'esclave : *Lucipor*, plus tard : *Philodamus Julii, L(ucii) s(ervus)*, plus tard encore même : *Philodamus L(ucii) Julii Italici s(ervus)*, et l'homme libre : *L. Julius, Itali-*

cus; l'ingénu : *L(ucii) f(ilius)* et l'affranchi : *L(ucii) s(ervus)*, plus tard : *L(ucii) l(ibertus)*; la fille : *Julia L(ucii) f(ilia)* et la femme *in manu* qui, si elle est d'une *gens* différente, aura un *gentilicium* différent : *Cæcilia L(ucii)*, *Cæcilia L(ucii) Julii*, qui, fût-elle de la même *gens* que le mari, s'appellera *Julia L(ucii)* sans sujet ou *Julia L(ucii) uxor*. — Nous ne voulons pas insister ici sur les autres éléments du nom qui ont surtout une portée politique : la tribu qui est le signe matériel du droit de cité, qui en marque même la qualité selon qu'elle est rustique ou urbaine; le prénom romain, choisi dans une liste légalement arrêtée, qui, selon l'opinion la meilleure, fut d'abord propre aux patriciens pour être ensuite usurpé par les plébéiens et finalement rejeté par les patriciens comme trop vulgaire, mais qui, comme le *gentilicium*, n'appartient qu'aux citoyens et par conséquent est pris par l'étranger après la naturalisation et par l'esclave après l'affranchissement — le fils du pérégrin Acutus s'appelle *Sex(tus) Acutius* et, si nous possédions l'inscription complète de l'affranchi Aurelius Mithres, nous y trouverions sûrement le prénom ajouté comme le nom; — le surnom enfin, dont l'évolution ne fut pas très différente, qui, sous l'Empire, appartient à tout le monde après avoir été, sous sa forme aristocratique, réservé au patriciat ou tout au moins à la noblesse républicaine des magistratures et avoir été transitoirement imposé sous sa forme vulgaire aux affranchis pour les séparer des plébéiens ingénus. Mais il nous faut encore montrer comment, après les grandes lignes, le système des noms sert à marquer entre les personnes les divisions secondaires.

Les esclaves qui, avons-nous vu, portaient originairement un nom unique fait du prénom du maître : *Lucipor*, qui plus tard sont désignés normalement de noms tels que *Philodamus Julii*, *L(ucii) s(ervus)*, ne sont pas eux-mêmes tous d'égale condition. Il y a parmi eux les esclaves du peuple romain dont tous les jurisconsultes savent qu'ils ont le droit de tester sur la moitié de leur pécule, qui jouissent encore d'autres privilèges. Leur condition supérieure s'exprime dans leur dénomination. Ils portent généralement non pas un nom mais deux : *Successus publicus Valerianus*. *Alcimiades publicus Minicianus*, *Bithus publicus Paullianus*. Et, de même qu'il y a des esclaves impériaux, des esclaves de grande maison, des esclaves municipaux, dont la condition se rapproche en fait de celle des esclaves publics, on rencontre aussi chez eux des exemples épars de l'usurpation du second nom.

L'affranchi prend le gentilice de son ancien maître et même, au moins sous l'Empire, son prénom : *L(ucius) Julius*. Il prend un

surnom différent des surnoms bien portés : *Philodamus Philargurus*, *Hermias*, à côté duquel on lui permet seulement quelquefois, dans des conditions mal connues, d'en mettre un second plus aristocratique : *Philargurus Labeo*, *Hermias Naso*. Il indique ses liens de patronat : *L*(*ucii*) *s*(*ervus*) anciennement, plus tard *L*(*ucii*) *l*(*ibertus*). Il prend une tribu urbaine : *Pal*(*atina*), jusque sous l'Empire, où M. Mommsen vient de démontrer que les affranchis ont été, par une mesure générale, dépouillés de la tribu. Mais ces règles sont faites pour les affranchis citoyens. A côté d'eux des lois spéciales ont mis les affranchis Latins Juniens et les affranchis déditices. Les Latins Juniens ont, comme il résulte notamment des lettres de Pline, les trois noms : *C. Valerius Astraeus*. En revanche, ils n'ont pas la tribu, ce qui les distingue bien des citoyens en général, mais par malheur beaucoup moins parfaitement des affranchis citoyens, auxquels la tribu fut enlevée à une époque très voisine de l'établissement de la latinité junienne. Quant aux déditices, ils se reconnaissent forcément, quoique le contraire ait été soutenu, par M. Lemonnier, aux formes pérégrines de leur nom, en vertu de la règle qui défend aux pérégrins de porter un nom de forme latine. De plus, puisque leur condition n'est pas susceptible de s'améliorer, l'infériorité traduite par leur nom est nécessairement immuable. Il en est autrement des affranchis citoyens et latins. Leur condition peut changer, et par suite aussi leur nom. Le Latin Junien devient citoyen en servant un certain temps dans le corps des vigiles, et même il acquiert alors une tribu rustique, mais d'ailleurs il reste affranchi. Les inscriptions nous le montrent en pareil cas ajoutant à son nom cette tribu rustique, sans effacer la mention du patronat. Si au contraire, comme ce fut probablement requis depuis Vespasien pour servir dans la flotte, l'affranchi latin recevait, sans la cité, la concession d'une ingénuité fictive, elle s'exprimait dans son nom par l'effacement de la mention du patronat, que généralement d'ailleurs on effaçait sans rien mettre à la place, et dont l'absence même restait donc un vestige de la condition antérieure. Au premier cas il y a concession de la cité sans l'ingénuité, au second, concession de l'ingénuité sans la cité, et dans l'un comme dans l'autre, le nom traduit fidèlement à la fois le progrès et ses bornes. L'acquisition du *jus aureorum anulorum* dans la première période du Principat et la *restitutio natalium* dans la seconde font au contraire à la fois un ingénu et un citoyen. Il ne reste alors aucune trace du passé dans le nom rendu systématiquement semblable à celui du citoyen né libre. Quand on peut accidentellement restituer

la véritable biographie d'affranchis ainsi déguisés en ingénus comme l'a fait par exemple M. Hirschfeld pour l'affranchi impérial M. Aurelius Veranius, fils d'Ælius Terpsilaus, c'est à l'aide de renseignements indépendants; le nom, expression légale de la personnalité, est muet sur des faits effacés légalement. Ce n'est que depuis Commode, quand la concession des anneaux d'or n'entraîne plus l'acquisition de l'ingénuité complète et que la *restitutio natalium* seule supprime les liens de patronat, que le nom, miroir fidèle de la réalité, exprime, au premier cas, à la fois le relèvement politique de la personne et son infériorité privée, comme pour le [*L.*] *Marius L. lib. Doryphorus anulos aureos consecutus a divo Commodo* d'une inscription de la ville de Rome.

Chez les ingénus eux-mêmes, il y a une catégorie d'enfants pour lesquels la mention de la puissance soulève une difficulté spéciale. Ce sont les enfants nés hors mariage. Ils prennent le nom de famille de leur mère, prouvent les inscriptions qui, soit dit en passant, le prouvent seules. Mais ils ne peuvent indiquer aucun homme dont ils soient les affranchis, puisqu'ils sont nés libres, ni les enfants, puisqu'ils n'ont pas de père légal. Ils s'en tirent par une sorte de jeu de mots épigraphique, en se désignant par la mention *sp. f.* qui, comme l'attestent certains exemples précis, veut dire là *sp(urius) f(ilius)*, mais qu'on peut lire par politesse *Sp(urii) f(ilius)* en leur attribuant un père qui porterait le prénom inusité de Spurius. Et ces deux règles, celle sur l'indication de la filiation et celle sur la transmission du nom de la mère, viennent, ainsi que l'a fort bien vu M. Mispoulet, jeter un argument nouveau dans une controverse connue, dans la controverse sur la nature du concubinat. Si le concubinat est un mariage inférieur, liant le père à l'enfant, l'enfant doit prendre le gentilice du père, et indiquer le prénom de ce père dans sa filiation; or, quoique les textes invoqués par M. Mispoulet ne soient pas tous certains, il semble bien que l'enfant né du concubinat, tout comme les enfants naturels ordinaires, se qualifie de *sp. f.* et prend le gentilice de sa mère. Si cela est, c'est aussi que sa filiation n'est pas traitée d'une façon différente de celle des autres enfants naturels, que, pas plus qu'eux, il n'a de père certain.

Parmi les enfants légitimes il y en a qui ont été procréés en justes noces et qui sont toujours restés dans leur famille d'origine, où ils portent correctement, avec un prénom et un surnom plus ou moins héréditaire, le même gentilice que leur père et, dans leur filiation, la mention de son prénom. Mais il y en a qui sont entrés dans la famille par adrogation ou adoption, il y en a

qui en sont sortis par émancipation. Ces variations d'état doivent se refléter dans le nom. Sur l'émancipation les inscriptions ne nous apprennent rien, soit par suite de la rareté générale des témoignages sur cet acte juridique très justement signalée il y a quelques années par M. Pernice, soit surtout parce que l'individu placé *in mancipio* ne changeait probablement pas plus de nom que de condition politique, et que par conséquent, après les trois mancipations et les trois affranchissements, l'émancipé se trouvait avoir exactement le même nom qu'avant. Sur l'adoption, nous sommes sensiblement mieux informés. L'adopté et l'adrogé, qui restent liés à leur famille d'origine par un lien naturel de cognation de plus en plus extra-juridique à mesure qu'on remonte dans le passé, entrent, en qualité de fils, sous la puissance de l'adoptant, de la famille civile duquel ils font désormais partie. Ils empruntent donc leur nom, leur filiation, peut-être leur prénom au titulaire de la *patria potestas* nouvelle, tandis que le souvenir de la cognation se réfugie dans la portion la plus récente du nom, dans celle qui se place après la filiation et la tribu, dans le *cognomen* que l'adopté forme en ajoutant à son ancien nom de famille la finale *anus* : *Julianus, Æmilianus,* etc. C'est même de cette transmission du nom que M. Mommsen a tiré les meilleurs arguments pour le système exposé dans son *Étude sur Pline le Jeune* et contesté par M. Michel dans son *Droit de cité romaine,* selon lequel l'adoption testamentaire serait une véritable adoption, et peut-être est-il permis de dire en sens inverse, avec le dernier auteur, que l'évolution qui tend, sous l'Empire, à laisser l'adopté conserver de plus en plus intégralement son ancien nom, est un sûr indice du mouvement occulte qui aboutit sous Justinien à maintenir en principe l'adopté dans sa famille d'origine.

La théorie des noms est, à mon sens, moins encore en produisant des faits nouveaux qu'en permettant d'apercevoir d'un point de vue différent des faits déjà connus, la contribution la plus importante fournie par l'épigraphie latine à l'étude du droit des personnes. Mais c'est loin d'être la seule. Il y a une infinité de questions particulières sur lesquelles les inscriptions viennent, à côté de cet ensemble cohérent de renseignements généraux, nous donner de précieuses indications de détail, confirmer, compléter ou corriger ce que nous savons déjà par les textes juridiques. Pour tout relever, il faudrait presque suivre paragraphe à paragraphe les Institutes de Justinien, ou plutôt celle de Gaius (car c'est encore un avantage des inscriptions de nous retracer le plus souvent le droit des bons temps au lieu de celui de la décadence

byzantine). Je note seulement les exemples les plus saillants.

Nous avons vu tout à l'heure les renseignements fournis sur la condition des affranchis par le système des noms. Il y a aussi des inscriptions qui relatent des actes concrets d'affranchissement, des affranchissements par la vindicte et des affranchissements par testament. Pour le testament, elles montrent la liberté tantôt conférée *recta via*, tantôt mise à la charge d'un héritier grevé d'un fidéicommis de liberté. Pour la vindicte, elles montrent la loi Ælia Sentia appliquée aux esclaves de moins de trente ans qui prennent soin de noter que leur affranchissement a eu lieu après vérification de la juste cause, *in consilio*, *ad consilium*. On trouvera les exemples dans le livre de M. Lemonnier. Peut-être même M. Lemonnier eût-il pu rapprocher des dispositions de la loi romaine la disposition du statut latin de Salpensa qui exige pour l'affranchissement fait par un mineur de 20 ans la preuve de la juste cause non pas devant les vingt récupérateurs du droit commun, mais devant le sénat municipal. Peut-être aussi eût-il pu relever cette autre disposition de la même table qui semble, à deux reprises, supposer deux sortes de libertés, la liberté conférée par *manumissio* et celle conférée sans *manumissio*, en opposant le maître *qui servum ex servitute in libertatem manumiserit* et celui *qui servum liberum esse jusserit*, en désignant l'esclave affranchi par la formule *qui manumissus liberve esse jussus erit;* M. Mommsen se demandait déjà, il y a plus de trente ans, si elle ne permettrait pas d'attribuer une origine latine à l'affranchissement sans formes et d'expliquer par une raison de plus la qualification de Latins donnée aux affranchis inférieurs de la loi Junia.

Si nous passons du *status libertatis* au *status civitatis*, on sait que ceux des diplômes militaires qui s'adressent à des soldats pérégrins sont de véritables lettres de naturalisation accordées à ces soldats à leur sortie du service : les auteurs qui prétendent que, depuis Caracalla, il n'y a plus de pérégrins dans l'empire, n'ont même pas encore expliqué pourquoi ces diplômes continuent après lui à conférer expressément la cité à ceux des soldats qui ne l'auraient pas encore. La naturalisation des militaires nous met en face d'un autre exemple infiniment plus important, le plus frappant peut-être, des secours fournis par les monuments épigraphiques au droit romain dans sa portée historique la plus élevée. Je veux parler des naturalisations des militaires faites, non plus à leur sortie du service, mais à leur entrée au corps, non plus à titre de récompense, mais afin de leur permettre de servir dans les corps réservés aux citoyens, et qui, au lieu d'être affir-

mées dans des extraits authentiques de l'acte de naturalisation, ne peuvent être discernées que par l'examen le plus délicat des noms de ces citoyens improvisés. Il faut lire la merveilleuse démonstration dans laquelle M. Mommsen a établi, à l'aide d'une sorte de statistique de ces inscriptions, comment la naturalisation en masse des habitants de l'empire opérée par Caracalla dans un intérêt financier avait été préparée par des séries de naturalisations partielles opérées dans un intérêt militaire. Ce sont ces pauvres inscriptions de légionnaires, imparfaitement déguisés en citoyens, qui ont permis à M. Mommsen de rétablir le système de conscription des premiers siècles de l'Empire et qui, en nous révélant les précédents successifs de la mesure finale, transforment la généralisation du droit de cité de fait accidentel dû à l'esprit fiscal d'un souverain en véritable phénomène historique, également intéressant pour l'historien et le jurisconsulte.

A Rome comme chez nous, la qualité de citoyen ne s'acquiert pas seulement par une concession gracieuse de l'autorité compétente, par une naturalisation. Elle s'acquiert aussi par le bienfait de la loi, en vertu d'un droit établi, existant au profit de toutes personnes chez qui se trouvent réunies certaines conditions. J'ai déjà parlé des Latins qui ont servi un certain temps dans les vigiles. La faculté de réclamer la qualité de citoyen existe pareillement au profit de l'étranger qui a fait condamner un magistrat romain pour concussion, atteste la loi *repetundarum* de 630-631, dont le texte nous montre ce droit accordé à tous les étrangers, tandis que les textes littéraires, qui exposent seulement le système de la loi Servilia *repetundarum* plus récente, ne le mentionnent plus que pour les Latins. La même faculté appartient encore en vertu du *majus* et du *minus Latium*, tantôt aux magistrats des cités latines, tantôt à tous les membres de leur sénat municipal, selon la distinction dont le dernier examen du manuscrit de Gaius nous a livré le secret. Mais ce sont les inscriptions seules qui donnent des exemples concrets de cette concession, au moins pour le *minus Latium*, attesté au Ier siècle, par le chapitre 21 de la loi de Salpensa, attesté bien plus anciennement par la ligne 78-85 de la loi *repetundarum*, qui établit du même coup que les ouvrages de droit romain ont tort d'indiquer parfois ce mode d'acquisition de la cité comme datant seulement de l'époque impériale.

Toujours en ce qui concerne le *status civitatis*, la première loi que j'ai citée, la loi de Salpensa nous fournit un renseignement d'importance capitale sur le droit privé des Latins : elle nous prouve l'existence chez eux des mêmes puissances familiales que

chez les Romains en rétablissant par une disposition expresse sur les Latins naturalisés Romains les droits de *patria potestas*, de *manus* et de *mancipium* éteints par la *capitis deminutio*. Une brève inscription de la colonie latine de Luceria, qui paraît dater des environs du milieu du VIe siècle et qui établit pour la poursuite privée de certaines infractions une procédure de *manus injectio pro judicato*, nous montre également qu'ils suivaient un système de procédure analogue jusque dans le détail au système romain des actions de la loi.

Quant au *status familiæ*, j'ai déjà dit que les femmes qui portent encore, sous l'Empire, le nom de leur mari au génitif, sans substantif qui le gouverne, sont peut-être un témoignage de la survivance de la *manus*. Il est même bien d'accord avec cette idée que la particularité se présente surtout dans les familles de distinction où les anciens usages s'étaient mieux conservés et où se recrutaient les grands sacerdoces dont les titulaires devaient être soit mariés *farreo* soit nés *ex farreatis nuptiis*. Nous avons sur cette subsistance de la *manus* d'autres témoignages relatifs non seulement à la *confarreatio*, mais à la *coemptio*.

Pour la *coemptio*, la *laudatio Turiæ* qui se place entre l'an 746 et l'an 752 de Rome, constate au moins deux *conventiones in manum* faites *coemptione* : une *coemptio* faite par le père de Turia avec sa femme et par laquelle certains intéressés alléguaient qu'il avait rompu son testament, et une *coemptio* faite par la sœur de Turia avec son mari Cluvius, qui, au cas d'ouverture de la succession *ab intestat*, l'aurait exclue de l'hérédité de son père; peut-être en outre, d'après certains indices tirés des pouvoirs attribués au mari sur les biens de la femme, le mariage de Turia elle-même avec celui qui fait son oraison funèbre avait-il été accompagné d'une *conventio in manum*. Enfin le même texte nous présente probablement deux exemples de ces combinaisons étrangères à la destination première de l'institution où la *manus* n'est pas constituée *matrimonii gratia*, mais *alterius rei gratia*. D'une part, la *coemptio* faite par le père de Turia après le testament où il avait institué sa fille et le fiancé de celle-ci, a été faite par lui, non pas, comme on pourrait être tenté de croire, avec une seconde femme, mais avec sa première femme, avec la mère de Turia; car la *laudatio* dit qu'elle a été assassinée avec lui, et par conséquent il acquit sur elle la *manus* longtemps après le mariage dont était née leur fille, dans une fin indépendante quelconque, peut-être pour la libérer de ses liens de parenté d'origine. D'autre part, un passage de la *laudatio* (non reproduit dans Bruns) représente

Turia offrant à son mari de divorcer, tout en lui laissant les mêmes pouvoirs sur sa fortune, c'est-à-dire, si l'on admet que ces pouvoirs s'expliquent par une *conventio in manum*, de rompre le mariage sans rompre la *manus*, qui existerait désormais, comme dans les cas anormaux, non plu au profit du mari, mais d'un tiers.

Une preuve bien plus récente du maintien de la *confarreatio* nous est fournie par l'inscription postérieure à l'avènement de Commode qui montre un *sacerdos confarreationum et diffarreationum* spécial délégué à la formation et à la dissolution de ces unions *farreo* qui étaient nécessaires au recrutement des grands sacerdoces et que, précisément afin d'en assurer la conservation, un sénatus-consulte rendu sous Tibère avait destituées de leurs effets civils.

La détermination de l'âge de puberté appartient à la fois à la théorie du mariage et à celle de la tutelle. Pour l'une et l'autre, on sait que cet âge n'a pas toujours été fixé de la même façon, qu'il y a eu, notamment quant aux garçons, plusieurs systèmes, celui qui s'attachait à la nature, celui qui s'attachait à l'âge fixe de 14 ans et celui qui exigeait à la fois le développement physique et l'âge de 14 ans. On sait aussi que c'est le second qui a prévalu. N'est-il pas intéressant de noter que l'âge de 14 ans est déjà reconnu comme celui de la puberté, en l'an 710 de Rome, par la *lex coloniæ Genetivæ*, qui, réglant les corvées imposées aux *puberes*, n'y astreint que les individus âgés de plus de 14 ans?

En matière de tutelle encore si la loi de Salpensa, régissant une communauté latine plus autonome, donne à ses magistrats municipaux le droit non seulement de présenter (*nominare*), mais de nommer (*dare*) les tuteurs, qui n'appartenait probablement pas, à la même époque, aux magistrats des cités de citoyens, elle reproduit pour le surplus le système des lois Atilia et Julia et Titia, qu'elle éclaire même sous certains rapports. C'est ainsi qu'on a pu chercher un écho du langage même de ces lois dans la formule où elle dit que la tutelle sera déférée par le magistrat *cum tutor non erit incertusve erit*. C'est ainsi qu'elle tranche, contre l'opinion de Savigny, en faveur des autorités du lieu d'origine, la question de savoir si le tuteur doit être nommé par les autorités du domicile ou par celles du lieu d'origine.

Mais ce n'est pas relativement à la tutelle des impubères, qui a subsisté jusque dans le droit de Justinien et sur laquelle ses compilations sont pleines de détails, c'est relativement à la tutelle des femmes que le témoignage de la loi de Salpensa et des autres inscriptions est le plus précieux. On connaît le passage de la loi de Salpensa qui joua un si grand rôle dans la controverse sur

l'authenticité de cette loi et où le droit de *tutoris optio* est reconnu à la femme en termes d'une généralité un peu embarrassante. Une inscription tout récemment découverte à Pompéi nous donne peut-être un exemple d'une autre tutelle propre à la femme, de la tutelle cessice : elle nous représente une femme affranchie, Poppæa Note, traitant avec l'*auctoritas* d'un tuteur qui porte un nom différent du sien, qui s'appelle A. Caprasius et qui par conséquent n'est pas l'auteur de son affranchissement; car alors elle s'appellerait Caprasia. Ce peut fort bien, comme le pense le dernier et savant commentateur de l'inscription, M. Eck, et quoique des hypothèses différentes ne soient pas absolument impossibles, être un *tutor cessicius*. M. Accarias a cru trouver dans la *laudatio Turiæ* la preuve d'une autre particularité qui serait encore spéciale à la tutelle des femmes : la *laudatio Turiæ* démontrerait qu'en vertu d'une limitation dont ne parle aucun texte, la femme ingénue serait soumise à la tutelle légitime seulement quand elle recueillerait la succession *ab intestat* de l'ascendant dont la mort la rend *sui juris*. Je n'oserais me rallier à cette opinion; car la suite du passage invoqué par M. Accarias me paraît dire expressément que si, dans le cas de Turia, la tutelle des gentils ne pouvait s'appliquer, c'était parce qu'aucun lien de gentilité ne pouvait être démontré (*neque enim familiæ gens ulla probari poterat*) et que ceux qui réclamaient la tutelle n'étaient pas des gentils (*nam iis qui intenderen*[*t non esse id*] *jus quia gentis ejusdem non essent*). En tout cas, l'inscription fournit un nouveau témoignage précis sur l'attribution de la tutelle : il y a des arguments d'analogie très forts pour soutenir qu'à défaut d'agnats la tutelle légitime appartient aux gentils; la *laudatio Turiæ* en est la seule preuve directe.

A côté de ces renseignements sur la délation de la tutelle de la femme, les inscriptions en donnent d'autres sur son administration, sur l'incapacité de la femme et sur le concours du tuteur qui en est la conséquence. Non seulement le chapitre 28 de la table de Salpensa pose le principe que la femme ne peut affranchir son esclave *sine tutore auctore*. Nous possédons des exemples concrets d'actes faits par des femmes avec l'assistance de leurs tuteurs : la donation de Monime où la femme aliène par mancipation un coin de terre, *tutore C. Memio Orione*, la mancipation contenue dans les tablettes de Pompéi citées plus haut où l'affranchie Poppæa Note agit *tutore auctore D. Caprasio A*(*pro*), et une inscription latine de Bingen dans laquelle la femme déclare, en un latin un peu barbare, agir *per tutorem auctorem*. On pourrait même joindre à la

liste un quatrième acte, la donation d'Irène, dans laquelle la femme agit seule, mais en disant pourquoi, en spécifiant qu'elle a le *jus liberorum*. On aurait au contraire, à mon sens, tort d'y comprendre une dernière inscription où figurent cependant les tuteurs d'une personne du sexe féminin. C'est une obligation alimentaire de Rimini, dans laquelle on voit les tuteurs d'une certaine Septimia Prisca invoquer à son profit la loi Falcidia contre des legs faits par son père. Si le langage du texte est exact, il ne montre pas la fille agissant avec le concours de ses tuteurs, mais les tuteurs agissant à sa place; or, à l'époque de l'inscription, les tuteurs de la femme nubile ne gèrent pas, leur seul rôle est d'*auctoritatem præstare;* le texte ne doit donc pas se rapporter à une femme nubile en tutelle, mais à une enfant placée sous la tutelle ordinaire des impubères.

Pour finir par des exemples épigraphiques concernant la seule théorie du droit des personnes dont nous n'ayons pas encore parlé, la théorie de la *capitis deminutio*, nous pouvons remarquer que les chapitres de la loi de Salpensa qui restituent expressément au Latin naturalisé ses droits de famille et de patronat sont la meilleure preuve que ce Latin subit une *capitis deminutio* en devenant citoyen et que par conséquent il y a aussi bien *capitis deminutio media* quand une personne libre acquiert le droit de cité que quand elle le perd; nous pouvons encore citer, comme exemple de la rupture des liens de parenté civile produite par la *capitis deminutio minima*, le mariage avec *coemptio* de la sœur de Turia qui l'avait rendue incapable d'hériter *ab intestat* de son père. Ce dernier exemple est même, à ma connaissance, le seul témoignage attestant que la *Bonorum possessio unde liberi* accordée par le préteur aux émancipés était refusée par lui aux personnes sorties de la famille par une *conventio in manum* absolument comme à celles qui en étaient sorties par une adoption. Mais, avec lui, nous sortons du cadre du droit des personnes pour entrer dans celui du droit du patrimoine.

II

Le droit du patrimoine est toujours celui qui tient la plus large place dans les codes et les commentaires. Il y a dans le code civil 509 articles sur le droit des personnes; il y en a 1 760 sur le droit des choses. Dans les Institutes de Justinien, le droit des personnes ne remplit pas tout à fait le livre premier; les livres II et III ne suffisent point à l'exposition du droit des choses. Pour les documents épigraphiques, la proportion est la même. C'est ici

surtout que les matériaux abondent, que le catalogue idéal dont nous indiquons les grandes lignes affirmerait triomphalement son utilité; mais c'est également ici que, afin de ne pas devenir encombrants, nous devons soigneusement élaguer les digressions superflues, nous restreindre rigoureusement à des renvois sommaires, à de simples têtes de chapitres.

Écartons d'abord franchement les divisions des choses, par lesquelles s'ouvre la théorie du patrimoine. Sans doute, le régime des *res nullius divini juris* est singulièrement éclairé par les lois de dédication — de Salone, de Furfo, de Narbonne, — qui nous donnent autant d'exemplaires, à peine divers, du formulaire traditionnel de la confection des *res sacræ;* par cet effrayant amas d'inscriptions funéraires où l'on rencontre prévues et tranchées toutes les questions relatives aux *res religiosæ* et dans lesquelles la critique moderne a découvert tout un système original de protection des tombeaux dont nos recueils juridiques ne savent rien : le système des amendes prononcées par le défunt lui-même, probablement en vertu d'une loi positive, aujourd'hui perdue, contre les violations de sa sépulture. Les monuments relatifs aux aqueducs, au cours du Tibre, aux délimitations opérées entre les propriétés de l'État et les propriétés privées, apprennent aussi bien des choses sur les *res nullius humani juris.* Mais on pourrait dire que ces questions sortent des frontières indécises du droit privé pour pénétrer dans les domaines limitrophes du droit public et du droit religieux, et nous ne voulons ici que des exemples de pur droit privé. Je prends seulement les théories du droit du patrimoine qui sont le fond et l'essence du droit civil, la théorie des modes d'acquérir à titre particulier et à titre universel, celles de la constitution des servitudes et des droits réels, de la formation et de l'extinction des obligations. Il n'y en a pas une qui ne soit illustrée non seulement par des indications incidentes contenues dans des inscriptions d'un autre ordre, mais par des séries de titres concrets fournissant, en face des développements abstraits des commentaires, des exemples pratiques de la physionomie positive de chaque acte.

En matière de succession *ab intestat*, les indications incidentes sont, par la force des choses, les seules. Je viens de signaler le passage de la *laudatio Turiæ* qui atteste seul pour la fille *quæ convenit in manum* cette exclusion aussi bien de la succession prétorienne que de la succession civile affirmée par tant de textes pour le fils adoptif. J'ajouterai encore que la *laudatio Murdiæ* jette un jour instructif sur les précédents coutumiers de la législation des

secondes noces, quand elle montre au premier siècle la femme remariée Murdia laissant à son fils du premier lit, à l'exclusion des enfants du second, l'intégralité des biens qu'elle a reçus de son premier mari, exactement comme le prescrira législativement trois cents ans plus tard la constitution de 382 de Gratien, Valentinien et Théodose. N'est-ce point un exemple probant de cette sourde genèse pratique par laquelle, en matière successorale plus encore peut-être qu'en toute autre, sont élaborées discrètement les règles qui semblent ensuite jaillir brusquement de la pensée propre d'un législateur?

Ces indications accidentelles ne manquent pas non plus pour les successions testamentaires : les mêmes *laudationes* contiennent des exemples de legs partiaires, de legs par préciput; nous avons rencontré plus haut l'inscription de Rimini qui montre les tuteurs d'une fille invoquant la loi Falcidia contre les libéralités excessives contenues dans le testament de son père; c'est probablement par l'idée d'une réduction analogue qu'il faut expliquer la disposition isolée de la table de Veleia dans laquelle les habitants d'une commune, les *coloni Lucenses* engagent des biens qu'ils paraissent avoir acquis par succession jusqu'à concurrence des trois quarts : *deducta parte quarta*. Mais ici, nous avons mieux que des allusions; nous avons des titres : un codicille par lequel un fils charge son père d'affranchir des esclaves, des chapitres de testaments relatifs à des libéralités faites à des villes; un procès-verbal d'ouverture de testament de la fin du ve siècle; enfin et surtout d'importants débris de deux testaments de la bonne époque : le testament de Dasumius et le testament du Lingon.

Pour ne parler que de ces derniers, le testament du Lingon — qui devait être gravé sur la pierre de son tombeau et d'un long passage duquel une copie ancienne a été retrouvée par M. Kiessling à la bibliothèque de Bâle — est un testament rédigé au i^er^ siècle par un riche provincial déjà assez romanisé pour se servir correctement des formes du droit civil, encore assez frotté de barbarie pour énumérer minutieusement les ustensiles de chasse et les objets domestiques qu'il prescrit, selon la coutume gauloise, de brûler avec son cadavre. Le testament de Dasumius écrit en l'an 108 de Rome, duquel une partie nous a été conservée par deux débris de marbre trouvés dans le voisinage de la voie Appienne est, malgré l'état de mutilation des fragments, — ils vont probablement d'un bout à l'autre de l'inscription, mais seulement pour le milieu des lignes dont le commencement et la fin sont perdus, — le document épigraphique le plus impor-

tant que nous possédions pour l'histoire juridique et même morale du testament romain. C'est un type très pur de ces actes solides et compliqués dont la rédaction traditionnelle avec son accumulation de clauses principales et subsidiaires, de disposition en première ligne et en sous-ordre, atteste également la vigueur et la subtilité de la doctrine romaine. C'est en même temps un parfait exemple de ce qu'était, dans la Rome impériale, le testament d'un homme de bonne compagnie, les dernières volontés d'une personne comme il faut désireuse de sortir de la vie conformément aux convenances et aux usages reçus. Dans cette longue suite de clauses qui viennent tour à tour apparaître fragmentairement sur les restes de la pierre, Dasumius, Romain du grand monde, de grande famille et de grandes relations, se trouve nous dépeindre tout le milieu dans lequel il a vécu, ses affections, sa domesticité, sa parenté, les dévouements qu'il veut récompenser, les torts dont il entend assurer l'expiation jusqu'après la fin de sa vie. On y voit successivement défiler sa famille, sur laquelle il subsiste de grandes incertitudes; ses amis dans lesquels on a reconnu plus ou moins sûrement une bonne part des hommes distingués de son époque : l'empereur Trajan, l'historien Fabius Rusticus, probablement Pline et Tacite, moins probablement le jurisconsulte Proculus; ensuite, au second plan, livrée fortuitement au souvenir de la postérité par le hasard de dispositions incidentes, cette énorme et encombrante domesticité servile qui était alors l'un des éléments obligés de toute grosse fortune et qui, dans les fragments tronqués du testament, est représentée par plus de vingt esclaves allant du précepteur et de l'intendant jusqu'à l'épileur et à l'aide de cuisine. Un pareil titre est un produit social, l'expression d'une certaine conception et d'une certaine pratique de la vie, aussi impossible à déplacer dans le temps que dans l'espace.

Mais aux yeux des hommes dont le cerveau s'est façonné aux curiosités juridiques, son mérite saillant restera, je crois, toujours ailleurs. Pour eux, son avantage capital, ce sera, je crois, toujours, de dérouler dans un ordre entrecoupé, mais cependant partout sensible, la suite normale de ces dispositions testamentaires que nous ne trouvons que commentées isolément dans les recueils juridiques : d'abord les institutions d'héritiers faites selon la division courante de l'hérédité en douze onces et munies pour le cas de la non-addition de la clause qu'on nomme, en langue technique, la *cretio imperfecta,* institutions parmi lesquelles il y en a une qui semble adressée à un homme sous la condition qu'il

prenne le nom du testateur, et d'autres adressées à des femmes qui, venant d'un homme dont la fortune était certainement supérieure à 100000 francs, semblent impliquer la désuétude de la loi Voconia;— puis les substitutions qui appellent, à défaut des héritiers institués au premier rang, d'autres héritiers en sous-ordre, et qui finissent, selon l'usage romain de se ménager en dernier lieu un héritier certain, par l'institution sinon d'un esclave héritier nécessaire qui ne pourrait légalement répudier, du moins d'une affranchie qui donne en fait la même sécurité au testateur, de sa nourrice Dasumia Syche ; — ensuite des legs de sommes d'argent adressés à des amis et un fidéicommis relatif à la construction d'un monument dans la ville de Cordoue qu'on pense avoir été la patrie de Dasumius ; — ensuite, après des legs compliqués faits à Dasumia Syche, dans lesquels paraissent notamment figurer un legs d'option et le legs d'un *fundus instructus,* des affranchissements directs assez nombreux, plusieurs faits sous la condition que l'esclave rendra ses comptes auparavant; — d'autres legs aux affranchis du *de cujus;* — d'autres affranchissements; — un fidéicommis obligeant les héritiers du défunt à payer l'impôt de 5 p. 100 établi sur les affranchissements; — d'autres legs de rentes viagères adressés à une tante maternelle du *de cujus;* — puis une disposition originale organisant sur certains biens par fidéicommis perpétuel, au profit des affranchis testamentaires et entre vifs du testateur, une fondation inaliénable et transmissible, administrée par des curateurs dont il règle la nomination et le remplacement; — ensuite des dispositions relatives à sa sépulture; — une clause mettant à la charge des héritiers le paiement de divers droits de 5 p. 100 à acquitter pour des libéralités à titre particulier; — la clause codicillaire, par laquelle le testateur confirme les codicilles qu'il a déjà faits ou qu'il pourra faire par la suite; — l'approbation des ratures et des surcharges, l'indication du tiers par lequel le *de cujus* a fait écrire l'acte et la date de cet acte donnée par les noms des consuls que l'on croyait jadis correspondre à l'an 109 de notre ère, mais que de nouveaux documents ont montrés appartenir à l'an 108; — enfin, après toutes ces mentions terminales, de nouveaux legs dont l'un est celui à l'empereur Trajan, et qui furent probablement faits dans un codicille postérieur qu'on aura gravé sur la pierre à la suite du testament qui le confirmait. — J'ai cru devoir analyser complètement cet acte pour montrer la quantité d'institutions juridiques au sujet desquelles on pourrait utilement l'invoquer et au sujet desquelles la plupart de ses intérêts ont même été déjà signalés, il y a plus de quarante ans, dans

un très précieux article de Rudorff, fort bien résumé chez nous par M. Laboulaye.

Voilà pour les modes d'acquérir à titre universel. Les documents épigraphiques ne manquent pas davantage pour les modes à titre particulier. Il y a, comme on sait, pour la transmission entre vifs de la propriété, trois procédés pratiques : la tradition, mode sans formes, qui, jusqu'à la décadence, reste spécial aux choses les moins précieuses, qui ne fait acquérir la propriété des autres que *jure prætorio,* qui peut-être anciennement se faisait acquérir la propriété d'aucunes, et deux procédés formels disparus sous Justinien, mais encore en pleine vigueur à l'époque classique et peut-être les seuls à l'origine, une vente simulée et un procès simulé, la mancipation et l'*in jure cessio.* Nous avons des titres pour les trois. L'*in jure cessio* ne se trouve mentionné qu'une fois, dans une inscription mutilée d'Ostie restituée par M. Mommsen, omise seulement par erreur dans les dernières éditions de Bruns, et l'on peut même rapprocher cette rareté d'apparition de l'*in jure cessio* dans les titres, de sa rareté d'apparition dans les commentaires déjà signalés par M. de Jhering comme un indice de sa fréquence médiocre d'application. Mais nous avons une foule de titres pour la mancipation, et nous en avons même pour toutes ses variétés. Nous en avons pour la mancipation faite *donationis causa* : donation de Syntrophus, donation d'Artemidore, de Maxime, d'Irène. Nous en avons pour la mancipation fiduciaire faite à titre de sûreté d'une dette : la fameuse table de bronze trouvée en Espagne, en 1867, et qui, selon l'opinion la meilleure, contient la première partie d'un formulaire de pareilles conventions pendu dans le bureau d'un esclave installé en province pour y faire la banque ; le triptyque trouvé en 1887 à Pompéi et qui, selon la restitution la plus vraisemblable, relate une opération de cette espèce faite par Dicidia Margaris. Nous en avons aussi pour la mancipation normale, à titre onéreux, faite en vertu d'une vente : tous les contrats de vente gravés sur les tablettes de cire de Transylvanie, dans lesquels on voit les provinciaux, habitants de ces districts miniers, se représenter, en copiant des formulaires venus de Rome, comme aliénant et acquérant par des mancipations dont les principes de droit réserveraient l'usage aux citoyens romains. Nous avons également, sinon sur la pierre ou sur le bronze, au moins sur papyrus, des titres de tradition, appartenant, comme il convient à l'époque où les formes solennelles disparaissent, même pour les choses précieuses dont elles pouvaient seules autrefois transférer la propriété quiritaire : ainsi le contrat de vente fait en 359 à As-

calon et dans lequel le vendeur fait simple tradition d'un de ces esclaves pour lesquels, au IIe siècle, les triptyques de Transylvanie mentionnent la mancipation; ainsi encore tous les actes de vente postérieurs avec lesquels on passe décidément du domaine de l'épigraphie dans celui de la diplomatique, de Bruns et du *Corpus* à Marini et à Spangenberg et qui sont au droit de Justinien ce que les mancipations de la bonne époque sont au droit du temps de Julien et de Celse.

Et ces titres n'ont point seulement l'incontestable mérite de montrer en mouvement le mécanisme juridique dont tous les commentaires de jurisconsultes ne peuvent donner qu'une description morte. Ils sont assez explicites pour ouvrir des jours sur des points douteux, pour lever des incertitudes, pour révéler des faits nouveaux. Le catalogue devrait ici, pour être complet, mentionner à côté du certain, l'incertain; enregistrer impartialement, en les distinguant à peine par un signe, le sûr et le conjectural. Il aurait beaucoup à noter dans les deux.

Il existe une opinion défendue par des jurisconsultes sérieux, suivant laquelle la mancipation est spéciale aux choses *mancipi* seulement en ce sens qu'elle peut seule en transférer la propriété, non point en ce sens qu'elle ne pourrait transférer la propriété que d'elles. Quelques-uns des derniers auteurs qui ont soutenu cette doctrine ont, pour étendre la mancipation aux *res nec mancipi*, invoqué, à côté d'un texte bien connu de Pline l'Ancien, les inscriptions qui mentionnent la mancipation appliquée à des *ollæ funerariæ*. — Un texte de l'*Epitome* de Gaius a parfois donné à croire que l'*antestatus* ne serait pas autre chose que le *libripens*. Il suffit, pour s'assurer du contraire, de prendre l'une quelconque des mancipations *donationis causa* citées plus haut : dans toutes, on trouve à la fois un *libripens* et un *antestatus* portant des noms différents. — La mancipation, vente fictive exécutant souvent une vente réelle, ne doit-elle point contenir la mention d'un prix? Un texte isolé des Fragments du Vatican, donnerait tout au plus à le supposer. Les mancipations faites en exécution de donations, les mancipations fiduciaires qui contiennent la mention du prix fictif d'un sesterce, les titres de Transylvanie qui indiquent tous le prix comme étant à la fois celui de la vente et celui de la mancipation, l'établissent avec certitude. — Ulpien dit quelque part que l'on peut manciper à la fois plusieurs choses et M. de Jhering a depuis longtemps considéré cette faculté admise par Ulpien comme une pratique relâchée contraire aux principes primitifs. Le titre de mancipation fiduciaire découvert à Pompéi confirme cette con-

jecture en montrant le soin avec lequel les parties font une mancipation distincte pour chacun des deux esclaves aliénés en sûreté de la créance de Dicidia Margaris. — Enfin, si l'action *auctoritatis* en paiement du double du prix, qui appartient à l'acquéreur par mancipation évincé n'est pas aussi absente des textes juridiques que pourrait faire croire le silence de nombreux ouvrages modernes, il existe à son sujet une question que les textes épigraphiques me semblent trancher plus nettement que tous les autres : c'est, ainsi que je crois l'avoir établi ailleurs, la question de savoir si l'obligation qui pèse sur l'aliénateur pèse sur lui de plein droit, par la seule vertu de la mancipation, ou si elle n'est qu'un effet accidentel de l'acte, résultant seulement d'une clause expresse et pouvant à plus forte raison être écarté par une clause contraire. Si l'obligation au double n'était pas une conséquence immédiate et forcée de la mancipation, il serait bien impossible de deviner pourquoi le formulaire espagnol d'aliénation fiduciaire, qui permet à l'acquéreur d'aliéner sans garantie les biens qui lui ont été remis, lui permet en même temps de les manciper *nummo uno*, c'est-à-dire de réduire à un taux dérisoire le prix déclaré dans la mancipation dont il devra, nonobstant toute clause contraire, la restitution au double au cas d'éviction.

Les constitutions des servitudes sont infiniment moins fréquentes que les aliénations. Cependant les commentaires nous montrent qu'elles tiennent une place dans la pratique romaine, et ce sont des actes dont, précisément à cause des querelles faciles qu'ils sont de nature à provoquer, il convient de conserver une preuve authentique. Nous possédons des titres variés en constatant l'existence ou l'établissement. « On trouve déjà, dit M. Karlowa, dans deux actes de donation la constitution faite en même temps d'*itus, aditus* (*actus*), *ambitus*, etc. aux monuments en question. Il nous a en outre été conservé un certain nombre d'inscriptions attestant brièvement la constitution de servitudes des espèces les plus diverses (*jus luminum opstruendorum*, *itus actusque* en faveur de fonds de terre, par exemple pour mettre des tombeaux ou des *delubra* en communication avec la voie publique). On rencontre aussi dans les inscriptions des servitudes relatives aux eaux (*iter actus ad puteum*, *haustus aquæ ex suburbano R.* en faveur d'un monument, *jus aquarum tubo ducendarum* au profit d'un *balineum*). A l'inverse, on trouve, au sujet de facultés qui pourraient faire l'objet de servitudes, l'existence de ces servitudes exclue par l'addition *precario* (*Precario utitur Antonius Astralis; Iter precarium Q. Gavi Phari; Privatum precario adeitur; Precario aqua*

recepitur tegulis LXXXX). Il faut signaler spécialement une inscription relative à une *servitus aquæ ducendæ*, appartenant à un certain Mummius Niger Valerianus *consularis*, au profit de sa *villa Calvisiana*, à laquelle se joignait l'*iter aquæ* à travers les fonds privés et les voies publiques situées entre la source et la *villa*. La *servitus aquæ* et l'*iter aquæ* avaient été établis sur les différents fonds par mancipation d'après les termes de l'inscription qui dit : *In quo is fons est emancipatus — comparatis et emancipatis sibi locis itineribusque ejus aquæ a possessoribus sui cujusque fundi, per quæ aqua supra scripta ducta est.* Le droit de faire passer l'eau *per vias limitesque publicas* est représenté comme concédé par un sénatusconsulte (*ex permissu sc.*). » Nous aurions encore, selon le même auteur, un titre de constitution d'usufruit dans la longue inscription de Pouzzoles qui accorde à un certain Laelius Atimetus la jouissance gratuite d'un édifice construit par lui sur un terrain communal à condition que cet immeuble revienne à la ville à son décès. Selon d'autres, le titre relate une convention particulière de superficie. En tout cas, c'est certainement à une convention de superficie que se rapporte la curieuse inscription de Rome qui nous a conservé toute la correspondance officielle relative à la petite loge que fut autorisé à se construire au pied de la colonne Antonine un gardien de cette colonne du temps de Septime Sévère. Ce sont encore enfin des titres de constitution de droits réels que les tables alimentaires de Veleia et des Ligures Bæbiani, que les titres analogues de Rimini, de Ferentinum et d'autres lieux, où l'on voit des sommes d'argent affectées tantôt par l'empereur, tantôt et plus anciennement peut-être par des particuliers, au service de rentes perpétuelles, être versées à des propriétaires qui en gagent l'intérêt sur des immeubles dans des conditions encore controversées. Certainement ce groupe d'actes publics et privés qui pourrait faire l'objet d'une si intéressante monographie juridique, ne serait point aussi régulièrement oublié dans les études écrites par les jurisconsultes sur les Fondations, si les titres s'en trouvaient défigurés et corrompus dans les compilations de Justinien au lieu de nous être parvenus directement dans leur pureté primitive.

Si nous passons aux sources d'obligations, les inscriptions nous fournissent encore sur elles à la fois des renseignements incidents et des titres en forme. Les indications incidentes ne manquent pas et ne sont point sans valeur. La loi Julia municipalis ne parle des actions infamantes que pour exclure des honneurs municipaux ceux qui ont été condamnés sur elles. Nous lui devons ce-

pendant un témoignage d'une haute importance historique : la preuve que l'action contractuelle de dépôt, qui n'y figure point quoiqu'elle soit infamante, n'existait pas en l'an 709. Un jurisconsulte français que j'aurais eu bien des fois à citer si les inscriptions relatives au droit public n'étaient exclues du cadre de ce travail, M. Esmein, considère le fragment d'Este comme contenant la justification du système de M. Wlassak, selon lequel les actions de tutelle et de mandat seraient issues, par une différenciation progressive, de l'action de gestion d'affaires. Le fragment d'Este et la loi Julia semblent l'un et l'autre établir, en matière d'obligations nées de délits, qu'à la différence du vol, le délit d'injures ne faisait pas encore naître d'action noxale à leur époque. C'est dans la table de Salpensa, qui prend ici la peine de dire que le droit qu'elle indique est calqué sur celui de la capitale, que nous pouvons le mieux étudier le système de la prédiature et les deux ventes *lege prædiatoria* et *in vacuum* qu'il entraînait successivement contre les cautions données à l'État et aux communes. Il est paru depuis trente ans plus de vingt travaux sur la caution *prædibus prædiisque;* il n'y en a pas un dont les chapitres 63, 64 et 65 de la loi de Salpensa ne soient la base. Et, avec la loi de Salpensa, il faudrait, notamment quant aux *prædes,* citer encore d'autres textes législatifs : des passages de la loi agraire, des passages de la loi *repetundarum.* Mais tous ces renseignements accidentels restent peu de chose à côté des informations fournies par les titres concrets dont l'objet direct est de relater des actes déterminés.

Comme titres pareils trouvés épars dans les diverses régions de l'empire, on peut relever : les deux titres de mancipation fiduciaire de Bonanza et de Pompéi, où nous voyons à sa vraie place et dans son rôle pratique ce contrat de fiducie qui ne figure plus dans le droit de Justinien et que, malgré le témoignage de Gaius et de Paul, malgré les textes que lui a restitués M. Lenel, la routine porte toujours à oublier dans le droit classique, — le premier est même en outre le document le plus précis sur ces vieux procédés de cautionnement à peine indiqués par un ou deux textes littéraires, qui s'appellent la *satisdatio* et la *repromissio secundum mancipium* et qu'il distingue explicitement de la stipulation *duplæ;* — les annonces de location qui, comme la *lex horreorum imperatoris*, découverte à Rome en 1885 auprès du mont Testaccio, et la vieille copie d'une inscription symétrique qui en a été rapprochée par M. Gatti, donnent aux chalands, à la manière des imprimés déposés chez certains concierges modernes, le tableau complet des clauses du contrat à conclure; le marché

de construction de 649, dont une pierre de Pouzzoles nous conserve une réédition de l'époque impériale; l'inscription du territoire de Tibur signalée par M. Mommsen dans le tome XIV du *Corpus* et dans la 5e édition de Bruns, comme relative à un contrat littéral; et, en sortant un peu de la définition restreinte et matérielle de l'épigraphie, les deux ventes d'un immeuble et d'un esclave du IIe et du IVe siècle inscrites sur des papyrus conservés à Paris et à Berlin.

Nous avons en outre une incomparable collection de titres provenant tous du même fonds et s'étendant pour ainsi dire à la totalité des contrats du droit classique : ce sont les tablettes enduites de cire et disposées en triptyques, en date des années 131 à 167 après J.-C., découvertes depuis la fin du siècle dernier dans des mines de Transylvanie, restées illisibles jusqu'en 1840 où l'écriture cursive en fut pour la première fois déchiffrée par M. Massmann et aujourd'hui toutes rassemblées, avec un commentaire magistral de M. Mommsen, dans le tome III du *Corpus*. Ce sont des ventes, des louages de services, des prêts, des dépôts, des sociétés, contractés par les habitants, au latin barbare et aux maigres ressources de ce district minier. Mais ce ne sont point les coutumes originales des populations implantées là par Trajan qu'il faut chercher dans ces actes. Ce que nous transmettent les traits incertains écrits sur ces planchettes de bois d'une main inhabile et dans une orthographe hasardée, c'est le droit civil de Rome, le même qui était suivi dans les ventes conclues par les marchands d'esclaves du *Forum boarium*, dans les prêts faits par les capitalistes du *vicus Tuscus*, dans les marchés conclus par les pauvres manœuvres des galetas des bords du Tibre. Aujourd'hui encore les actes ne sont pas dressés autrement chez les notaires des environs de Brest ou du fond de la Lozère que dans les études les plus parisiennes de la rue Royale ou du faubourg Saint-Honoré. Tout au plus une faute d'orthographe trahira-t-elle, à un bout de ligne, l'idiome propre du scribe cévenol ou bas-breton. Il en était tout juste de même dans l'empire romain. Les actes faits à Alburnus major, ou à Karto, ou dans les *canabæ* de la *legio XIII gemina*, par les personnages aux noms pérégrins d'Andueia Batonis ou de Dasius Versonis sont minutieusement calqués sur les formulaires en usage à Rome à la même époque, c'est-à-dire dans la période la plus brillante du droit, à une époque où avaient déjà paru les Julien, les Pomponius, les Celse et les Neratius. Tout le défaut de la copie est d'être trop servile, de tomber par là dans des fautes de langue ou de droit, de

conserver pour une petite esclave du sexe féminin les adjectifs masculins qui se rapportaient dans le formulaire à un esclave mâle, de garder aussi pour elle les clauses spécifiant l'absence de responsabilité noxale inutiles relativement à une enfant de six ans qui n'a pu commettre de délits ; de maintenir la mention de la mancipation au profit d'étrangers qui ne peuvent acquérir par ce mode ou sur des fonds provinciaux qui ne peuvent être aliénés par lui. Et ce défaut est naturellement pour nous un bienfait, puisqu'il nous garantit la sincérité de la reproduction, sa concordance avec le formulaire pris pour modèle. Nous ne possédons point les actes que les jurisconsultes de Rome avaient sous les yeux en écrivant leurs commentaires ; mais les actes de notre misérable district de Dacie les remplacent parfaitement. Il suffit de feuilleter les *Fontes* ou le *Corpus* pour voir comment un terme singulier d'un acte de dépôt d'Alburnus major de l'an 167 se trouve expliqué au Digeste par Papinien, comment une combinaison de mutuum visée par Scævola rencontre son exemple dans un acte du même lieu de 162. J'ai montré ailleurs comment la formule de la *stipulatio duplæ* interprétée dans des centaines de fragments de jurisconsultes trouve sa rédaction authentique et uniforme dans les actes de ventes de notre collection, et j'ai signalé au même lieu un exemple piquant qui fait bien voir comment les témoignages épigraphiques viennent donner aux recherches une base plus solide et plus ferme, fournir un instrument de contrôle inappréciable aux conclusions tirées des seuls textes juridiques. Un jurisconsulte doué d'une pénétration singulière et d'une rare connaissance des textes, M. de Brinz, entreprit de restituer la formule de la stipulation *duplæ* à l'aide des allusions qu'y font les textes du Digeste, sans avoir l'idée de recourir aux triptyques de Transylvanie, et il discerna parfaitement la double condition sous laquelle le double des prix y est promis par le vendeur : pourvu qu'il y ait une éviction et que cette éviction empêche d'avoir la chose ; mais, ne se servant que des commentaires à l'exclusion des titres, il confondit l'ordre des termes et proposa la rédaction embarrassée : *si hominem mihi habere eo quod evictus fuerit non licebit;* la formule toute simple fournie par nos actes est : *si homo evictus fuerit quo minus habere — possidere, uti frui — liceat.*

Pour épuiser la liste des matières du droit du patrimoine, nous n'avons plus guère à étudier que les modes d'extinction des obligations. C'est un domaine dans lequel les monuments concrets étaient rares jusqu'aux dernières années. Tout au plus pouvait-on relever, dans d'autres actes plus complexes, quelques mentions

incidentes du paiement : ainsi, dans les ventes de Transylvanie, la mention du paiement du prix fait par le vendeur à l'acheteur; ainsi peut-être, dans les mêmes actes, la mention concise du paiement du prix fait par ce vendeur lui-même à son auteur, attesté par la remise au nouvel acheteur de la quittance, *apoca*, jadis délivrée par le second au premier; il n'y a d'exception que pour la petite fille de 6 ans de l'acte de 139, et l'acte dit pourquoi : elle n'est pas livrée *apocata*, parce que c'est une *puella sportellaria*, achetée par-dessus le marché dans une vente antérieure par son vendeur actuel. C'était là tout. On n'avait point de titre principal d'extinction. Aujourd'hui nous en avons une collection complète : les titres trouvés en 1875 à Pompéi dans la maison du commissaire-priseur L. Cæcilius Jucundus. La caisse qui les contenait était là depuis la première éruption. Jucundus, a-t-on dit, a pu les abandonner comme la portion la moins précieuse de ses archives, pendant qu'il emportait d'autres pièces plus importantes : ses titres de créances, son livre de caisse. Nous y perdons peut-être cet exemplaire authentique du *codex accepti et expensi* qui déblaierait une bonne fois la théorie du contrat *litteris* du fatras de controverses qui l'encombre. Nous y gagnons une série de titres extinctifs constatant la libération de leur possesseur envers des particuliers pour lesquels des ventes avaient été faites et à qui le produit en a été versé sous déduction d'un droit variant de 2 à 8 p. 100. C'est tout un dossier s'étendant de l'an 15 à l'an 62 après J.-C. et embrassant, à côté des opérations de Jucundus lui-même, celles d'un certain L. Cæcilius Felix dont il était le successeur et probablement le fils. Il semble même qu'on y peut suivre les traces d'un progrès fait au cours de sa pratique par Jucundus et qui correspond à une évolution générale du système des actes probatoires romains. Il y a eu successivement à Rome deux espèces de titres relatifs à l'extinction des obligations : les premiers écrits par le débiteur lui-même et portant que le créancier a reconnu devant des témoins qui sont indiqués avoir reçu le paiement, sont plutôt des mémorandums destinés à faciliter la preuve orale que de véritables preuves écrites; les seconds, les *chirographa*, qui prévalent dans le droit byzantin et paraissent d'origine grecque, sont de véritables reçus écrits par le débiteur ou sur son ordre. Or, les plus anciens exemples du second type que nous possédions sont dans les archives de ce trafiquant des régions hellénisées de l'Italie méridionale, que nous voyons, à la différence de son père, à la différence de ce qu'il faisait lui-même dans les premières années, y recourir à partir d'un

certain moment de sa carrière. C'est dans l'ancienne forme qu'est rédigé le seul titre venant de L. Cæcilius Félix, de l'an 15. C'est d'elle encore que se sert Jucundus en l'an 27, en l'an 54 même. Mais, à partir de cette date, il emploie tantôt l'une tantôt l'autre, parfois même les deux pour un même acte, en écrivant lui-même de sa main le titre intérieur dans la première forme tandis que la quittance est écrite à l'extérieur d'une écriture différente, celle du tiers ou de son fondé de pouvoirs. Il y a là certainement un témoignage instructif sur les circonstances géographiques et chronologiques dans lesquelles une des formes a remplacé l'autre. Les mêmes titres auraient encore une tout autre importance, si l'on pouvait admettre, avec une conjecture ingénieuse de M. Mommsen admise par M. Caillemer, que les actes de la première catégorie constateraient non pas des paiements, mais des acceptilations, et qu'ils attesteraient le maintien au début de l'Empire, pour les obligations nées *verbis*, de l'exigence d'un acte formel d'extinction à côté du paiement. Mais ce n'est point ici le lieu d'entrer dans la discussion de la controverse, et, notamment, quant au dernier point, M. Bruns a formulé des objections sérieuses contre la doctrine de M. Mommsen.

III

Pour la matière de l'organisation judiciaire et de la procédure civile, de ce que Justinien et Gaius appellent le droit des actions, les recueils épigraphiques présentent avec une abondance presque égale les allusions isolées et les titres concrets.

C'est dans les inscriptions autant et parfois plus que dans les livres de droit que l'on peut suivre, et surtout dater les étapes de cette évolution remarquable qui, après avoir, dès les temps protohistoriques, inauguré le principe de la césure judiciaire, partagé les instances civiles entre les deux phases du *jus* et du *judicium*, et constitué de la sorte l'*ordo judiciorum privatorum*, est, aux temps de la décadence, revenue à la concentration du procès dans une seule main par la reconnaissance d'un nombre toujours plus grand de cas de *cognitio extra ordinem*. Plus le matériel épigraphique se complète, mieux on voit s'y dessiner les uns au-dessous des autres, à la manière de couches géologiques successives, les divers systèmes judiciaires et leurs personnels distincts : d'abord les deux catégories d'autorités de l'*ordo :* magistrats supérieurs, gouverneurs, *juridici*, préfets, magistrats municipaux pour le *jus*, *judices*, récupérateurs, décemvirs, centumvirs pour le *judicium;* ensuite les préteurs judiciaires spéciaux dont l'apparition depuis

le début de l'Empire est le premier symptôme d'une tendance nouvelle; ensuite encore toute cette foule de fonctionnaires administratifs de plus en plus nombreux, investis d'attributions judiciaires toujours plus larges, dont la substitution totale au jury civil et aux magistrats électifs caractérise la procédure byzantine et les systèmes qui en dérivent.

Naturellement les inscriptions ne manquent pas pour les deux autorités supérieures chargées de l'administration régulière de la justice, pour le préteur urbain et le préteur pérégrin. C'est même par elles que nous connaissons la dénomination officielle de ce dernier appelé sous la République, *prætor qui inter peregrinos jus dicit*, sous l'Empire, *prætor qui inter cives et peregrinos jus dicit*, — une diversité de langage qui n'est point encore expliquée et que M. Gradenwitz a voulu récemment rattacher à l'idée d'apparence paradoxale que ce préteur n'eût été, jusqu'à l'Empire, exclusivement compétent qu'entre pérégrins. — Nous avons aussi des inscriptions instructives de tous ces préteurs accessoires commis à des fonctions spéciales depuis l'Empire : du préteur *hastarius* ou *ad hastas* dont le nom ne nous est connu que par deux pierres et dans lequel il faut sans doute voir le préteur chargé de présider les centumvirs pour la décision des affaires organisées *in jure* devant l'un des deux préteurs réguliers; du préteur *de liberalibus causis* dont l'apparition se trouve attestée presque simultanément par une constitution d'Alexandre Sévère de 223 et par une inscription du début du IIIe siècle; du préteur tutélaire, si souvent mentionné dans les textes juridiques, dont un passage de la *Vita Marci* attribue vaguement la création à Marc-Aurèle tandis qu'elle est plus rigoureusement assignée à Marc-Aurèle et L. Verus par l'inscription de C. Arrius Antonius *cui primo juris dictio pupillaris a sanctissimis imperatoribus mandata est*. Parfois même le silence de ces textes vaut un témoignagne exprès : ainsi l'opinion selon laquelle la préture pérégrine a disparu sous Caracalla, à la suite de la concession du droit de cité à tout l'Empire, ne peut invoquer de meilleur argument que l'absence dans les inscriptions d'aucun préteur pérégrin postérieur à C. Julius Asper, consul en 212, l'année même où Dien place la réforme.

Les monuments épigraphiques conservent pareillement le souvenir de ces juridictions extraordinaires de fonctionnaires impériaux qui, avant de subsister seules, ont commencé par constituer en face de l'*ordo* des exceptions toujours plus larges. C'est par eux, beaucoup plus que par un texte obscur de Dion et par quelques passages de l'Histoire auguste, que l'on peut reconstituer la com-

pétence et les circonscriptions des *juridici per Italiam* : le Digeste n'en dit rien. Si c'est par le Digeste que nous connaissons la juridiction civile accordée au préfet de la ville et probablement auparavant au préfet de l'annone, si nous connaissons aussi par lui certaines branches de la compétence civile du préfet des vigiles, par exemple en matière de contestations entre propriétaire et locataire, la célèbre inscription qui montre trois préfets successifs statuant sur une redevance réclamée à des foulons nous le montre exerçant là une compétence dont les recueils juridiques ne savent rien, et c'est dans une autre inscription qui atteste le transfert au même préfet de la surveillance des autorités du quartier établies dans l'intérieur de Rome que M. Mommsen a tout dernièrement proposé de chercher le fondement de cette compétence si discuté entre les interprètes. C'est au même courant d'usurpation des fonctionnaires impériaux qu'il faut, je crois, rapporter la sentence de ce sous-préfet de la flotte de Misène qu'une inscription perdue fait statuer sur un contrat de vente attaqué comme ayant pour objet une chose hors du commerce. Enfin, rien n'affirme plus brutalement la décadence de l'*ordo judiciorum privatorum* que la surprenante solution de continuité par laquelle les inscriptions de notables inscrits sur la liste des *judices*, innombrables dans les deux premiers siècles, s'évanouissent dès le début du IIIe, de telle sorte qu'aucune adlection de jurés n'est plus attestée depuis Marc-Aurèle, et que le dernier *judex* que l'on connaisse est un consul de l'an 261 qui avait été inscrit dans les cinq décuries au commencement de sa carrière, probablement sous Septime Sévère.

Ensuite il n'y a plus rien. L'*ordo judiciorum* qui existera encore en théorie pendant un siècle fonctionne si peu en pratique qu'on ne dresse plus de listes des jurés. Il n'y a plus d'inscription de *judices*. Et cela est d'autant plus frappant qu'auparavant il n'y a pas dans les titres commémoratifs, dans les cippes funéraires, de mention plus fréquente, qu'il n'y a pas de domaine dans lequel la vanité bourgeoise, désireuse de transmettre à la postérité le souvenir des moindres distinctions honorifiques, ait plus merveilleusement servi l'histoire. S'il nous avait fallu dire ici tout ce que les inscriptions nous apprennent sur les *judices* du Principat, c'est par eux que nous aurions dû commencer notre revue du personnel judiciaire. Heureusement nous pouvons faire un renvoi qui nous dispense d'insister. Sur les *judices*, comme au reste sur la plupart des autorités qui statuent *in judicio*, sur les centumvirs, sur les *decemviris in litibus judicandis*, comme encore, parmi les au-

torités qui statuent *in jure*, sur les préfetes locaux du préteur et sur les *juridici* délégués à la juridiction par les gouverneurs, on trouvera tout le matériel épigraphique dépouillé et classé dans les passages relatifs à ces différents personnages du *Droit public* de Mommsen. Qu'on lise par exemple la section consacrée aux postes de jurés dans le chapitre des Chevaliers et que l'on compare les développements qui y sont contenus sur l'*album judicum* à ceux donnés dans l'un quelconque des manuels de procédure romaine, et l'on pourra mesurer exactement la différence qui sépare les indications données par les textes juridiques et littéraires courants des résultats fournis par la totalité des sources, sources épigraphiques comprises. Je signalerai seulement, parce que l'auteur du *Droit public* n'a pas eu à s'occuper de ce point dans son grand ouvrage, les renseignements donnés par les inscriptions sur le fonctionnement des tribunaux de récupérateurs.

Les textes juridiques et littéraires nous font tout au plus savoir : que les récupérateurs sont en nombre multiple, que la procédure suivie devant eux présente un caractère de célérité, et qu'au moins dans les provinces ils sont nommés par un certain jeu de tirage au sort et de récusations au lieu d'être directement choisis par les parties. La loi agraire de 643, qui est le texte fondamental sur la matière, nous montre non plus en province, mais en Italie, les récupérateurs désignés pour chaque procès au nombre de 11 sur lesquels les parties peuvent en récuser alternativement chacune 4, de manière à en abaisser le chiffre au minimum de 3. L'édit d'Auguste sur l'aqueduc de Venafrum représente cette procédure de récusation comme réglée par une loi, sans doute par la loi Julia *judiciorum privatorum*. Quant à l'accélération, la loi agraire oblige le magistrat à les nommer dans les dix jours de la première comparution des parties devant lui; en outre, selon le chapitre 95 de la loi de la colonie Genetiva, un jour est fixé pour le jugement lors de leur nomination et, s'ils ne statuent pas à ce terme, il leur est imparti un dernier délai rigoureusement obligatoire dans lequel ils doivent nécessairement le faire, de manière à ce que tout soit terminé dans les vingt jours. Quatre éléments d'information sur la généralité de chacun desquels on peut discuter, mais dont il n'est point permis de faire abstraction dans une étude quelconque sur cette catégorie de jurés.

Je rappelle d'un mot les règles sur la compétence, sur sa division entre le pouvoir central et les autorités locales. Les recueils juridiques ne contiennent à ce sujet que des allusions vagues et corrompues. Les seules données positives dont on puisse raisonner

au moins par analogie, — compétence des autorités locales *in infinitum* en certaines matières, jusqu'au taux de 15 000 sesterces en certaines autres ; incompétence des mêmes autorités quant aux actions infamantes, sauf la possibilité d'une prorogation de juridiction par l'accord des parties, lorsque l'importance de l'action n'excède pas 10 000 sesterces ; règles propres correspondant probablement à une extension de compétence pour les actions en partage ; mode de renvoi aux autorités romaines des procès qui leur sont réservés, — nous sont fournies par les fragments de Veleia de la loi Rubria et par les fragments de la même loi ou d'une loi analogue découverts à Este en 1880, auxquels on peut ajouter un débris obscur du chapitre 69 de la loi de Malaca et un bout d'inscription mutilée qui rattache à une loi Ælia, d'ailleurs inconnue, l'intervention du préteur contre les usurpations des magistrats municipaux.

Restent les témoignages qui concernent le plus directement le droit privé, ceux relatifs à la procédure elle-même. Nous en possédons d'excellents sur chacun des systèmes de procédure qui ont fonctionné à Rome, procédure des actions de la loi, procédure formulaire et procédure extraordinaire.

Pour la procédure des actions de la loi, sur laquelle nos sources juridiques sont si pauvres, nous en avons relativement beaucoup. J'énumère seulement. — Les textes juridiques ne nous disent pas si cette procédure est rigoureusement spéciale à Rome ou si c'est une institution commune à d'autres groupes symétriques, à des peuples de même race, à des cercles plus larges encore. Sauf un passage de Tite-Live relatif à Capoue qu'on ne cite presque jamais, les textes littéraires ne nous le disent guère davantage. Tout au plus le raisonnement porte-t-il à penser que cette procédure romaine devait être également suivie dans toutes les cités de citoyens, que ce fût devant des préfets romains ou devant des magistrats municipaux. Non seulement la loi de Genetiva nous en atteste l'existence dans les colonies de citoyens ; mais les lois de Malaca et de Salpensa qui la connaissent sous l'Empire, sous la forme résiduelle de juridiction gracieuse, l'inscription de Luceria qui organise dans la seconde moitié du VIe siècle une action populaire sous la forme de *manus injectio pro judicato*, en affirment également l'existence dans les cités latines ; mais la loi osque de Bantia, où nous rencontrons à la fois la mention de cette *manus injectio* et de la *legis actio*, nous la révèle chez des alliés italiens qui ne sont ni citoyens ni Latins. — C'est une question distincte de savoir si, du moins depuis une certaine époque, les pérégrins n'ont pas

été admis à plaider à Rome dans cette forme ; la loi Acilia de 631 ou 632 qui représente les poursuites *repetundarum* comme pouvant être, en vertu des lois Calpurnia et Junia, intentées par *sacramentum* devant le préteur pérégrin, est l'argument le plus solide en faveur de l'affirmative. — La même loi contient peut-être le texte qui établit le mieux l'emploi de l'*arbitrium liti æstimandæ* pour déterminer, le cas échéant, le montant des dommages-intérêts dus par celui dont le *sacramentum* a été déclaré *injustum*. — M. de Jhering a, comme on sait, relevé avec une grande vigueur l'emploi fait par l'ancien droit d'actions en restitution, seules possibles avant l'introduction de la procédure formulaire dans des hypothèses où le droit nouveau donna des exceptions pour dispenser d'exécuter. Il n'y a pas de preuve plus topique de la vérité de ce système que celle fournie précisément pour l'hypothèse dont s'est le plus occupé M. de Jhering, pour l'hypothèse de la loi Plætoria, par la loi Julia municipalis ; car, suivant une juste observation faite pour la première fois par M. Karlowa, la loi Julia mentionne expressément l'une à côté de l'autre une action publique et une action privée de la loi Plætoria, où le droit plus récent parlerait d'une action publique et d'une exception. — Les enseignements fournis depuis 1874 par le chapitre 61 de la loi de la colonie Genetiva, que je citais il y a un moment au sujet du fonctionnement de la *legis actio* dans les colonies de citoyens, sont encore plus précieux. Ce texte, qui organise en 710 une procédure de *manus injectio judicati*, qui nous met sous les yeux à la dernière phase de son évolution cette même procédure d'exécution sur laquelle Aulu-Gelle nous a conservé les termes des XII Tables, est un document d'une valeur incomparable, qu'il faudrait pour ainsi dire étudier mot par mot en le rapprochant minutieusement du modèle dont il nous conserve une version plus jeune de quatre siècles. Pour ne relever que ce qu'il est seul à nous apprendre, il prouve que la *manus injectio judicati* existait encore en 710, qu'elle n'a donc pas été supprimée par la loi Æbutia, qu'elle n'a donc pu l'être que par l'une des lois Juliæ et que par conséquent l'une au moins de ces lois est postérieure à la mort de César, est une loi d'Auguste. Il prouve ensuite que les dispositions relatives à la capacité du *vindex* qu'on a coutume de rapporter dans les XII Tables au *vindex* de l'*in jus vocatio*, se rapportent tout au moins en même temps à celui de la *manus injectio*. Il prouve encore peut-être que l'*addictio* du débiteur au créancier par le magistrat, que l'on croyait antérieurement assez volontiers avoir été introduite depuis les XII Tables, existait dès avant cette loi ; car, selon l'observation de M. Wach,

l'argument tiré du silence de cette loi disparaît maintenant que l'on constate le même silence dans notre chapitre écrit à une époque où l'existence de l'*addictio* n'est pas douteuse. Il prouve enfin directement, au moins dans une interprétation qui nous semble indubitable, la condamnation au double du *vindex* intervenu à tort, en faveur de laquelle on ne pouvait antérieurement invoquer que des vraisemblances au reste sérieuses.

Très approximativement à la même date où la loi Genetiva nous atteste la survivance de la procédure des actions de la loi, la loi Rubria nous fournit un tableau de la procédure nouvelle qui vient s'y juxtaposer en attendant l'heure de la supplanter presque entièrement. La loi Rubria n'est assurément pas le plus ancien monument daté où apparaissent les vestiges de la procédure formulaire. La loi agraire de 643 en contient des traces indéniables soit dans l'allusion qu'elle fait à la *venditio bonorum*, à l'*emptor*, au *magister*, au *curator*, soit dans sa mention des actions fictices de la *pignoris capio*, soit encore, sauf explications, dans la liste des exceptions déjà signalée par M. Mommsen à l'attention des jurisconsultes dans le tome I du *Corpus* et tout récemment étudiée par M. Eisele dans ses *Études de procédure*. Il y en a aussi dans la loi Julia de 709, antérieure à la loi Rubria de quelques années si l'on admet pour cette dernière la date de 712, postérieure de quelques années si l'on admet celle de 705. Mais, entre toutes les lois antérieures ou postérieures, la loi Rubria reste le texte législatif dans lequel la procédure *per formulas* se manifeste de la manière la plus intéressante et la plus explicite. Je ne parle pas surtout du chapitre 20 relatif à la matière du *damnum infectum* et duquel les formules fort précieuses ont été depuis longtemps étudiées par le vieux maître Huschke, ni des débris du chapitre 19 et du chapitre 23. Je parle avant tout des chapitres 21 et 22 relatifs à la *confessio*. Ils sont, pour les commencements de la procédure formulaire, avec une tout autre abondance d'expressions et de développements, ce qu'est le chapitre 61 de la loi de Genetiva pour la fin de la procédure des actions de la loi : un document authentique et daté dans lequel on peut saisir, à un moment précis de l'histoire, la physionomie d'une institution dont les ouvrages théoriques nous indiquent tout au plus l'évolution d'ensemble. M. Demelius a étudié, avec infiniment de méthode et de pénétration, les règles absolument différentes de celles du temps des actions de la loi et du temps de Justinien, qui y sont posées relativement à la *confessio*. Mais il reste encore d'autres points sur lesquels une étude menée avec suffisamment de soin et de patience pourrait être fructueuse.

Je citerai par exemple l'énumération des diverses actions incertaines sur lesquelles peut intervenir une *confessio*, qui nous donne en réalité un sommaire de toutes les formules d'actions incertaines considérées comme possibles à l'époque de la rédaction de la loi. Le passage de la loi n'a encore, à ma connaissance, été commenté un peu sérieusement que par M. Demelius, pour le sujet duquel il n'était qu'un détail, et l'on pourrait, je crois, arriver à en donner une explication plus logique et plus documentée.

La procédure extraordinaire ne s'étant introduite que progressivement par une élimination croissante de la procédure légale, nous avons relativement à elle des titres bien antérieurs à la constitution de Dioclétien qu'on se laisse aller parfois à présenter comme ayant introduit cette procédure et qui a tout au plus été la reconnaissance officielle de son introduction déjà accomplie. On peut citer, au sens large, tous les actes dans lesquels on voit un magistrat statuer en dehors de l'ordre régulier caractérisé par la division de l'instance entre deux pouvoirs; par exemple toutes les décisions rendues dans des questions de limites, depuis la sentence des Minucii de 637, sur le conflit de la ville de Gênes et des localitées attribuées mises dans sa dépendance, jusqu'aux constitutions de Claude, de Vespasien, de Domitien, relatives à des contestations de même nature; — je signale spécialement, à cause de la répugnance instructive dont il témoigne encore au IIe siècle de l'ère chrétienne, en province et en matière extraordinaire, pour l'exécution forcée *in ipsam rem*, le décret du proconsul L. Helvius Agrippa découvert en Sardaigne en 1866. On peut citer, en un sens plus strict, l'inscription déjà mentionnée dans laquelle trois préfets des vigiles, parmi lesquels le jurisconsulte Modestin, sont appelés à statuer sur une redevance réclamée à une association des foulons; l'inscription actuellement conservée seulement par de copies dans laquelle un sous-préfet de la flotte de Misène se prononce sur la validité d'une vente immobilière attaquée comme portant sur un lieu de sépulture. De l'époque où la procédure extraordinaire est devenue le droit commun, nous n'avons guère qu'un titre, et il peut sembler bien misérable. C'est un édit d'un gouverneur de Numidie du temps de Julien, réglant l'ordre de réception de ceux qui se présenteront à ses audiences et le montant des émoluments que pourront réclamer les gens de justice attachés à son tribunal. Dix lignes mutilées et obscures énumérant hiérarchiquement les voyageurs de distinction et les fonctionnaires qui seront admis aux levers de ce potentat. Une trentaine d'autres lignes sur les épices qui pourront être exigées des plai-

deurs, sur le nombre de rôles qu'on pourra taxer pour telle catégorie d'incident, pour telle sorte de jugement. C'est tout. Et cependant la découverte de cette pierre en 1882 a versé dans la science toute une série d'éléments nouveaux. Elle a montré, employés dans un temps où l'on n'en soupçonnait pas l'existence, des termes techniques qu'on croyait bien plus récents, absents du personnel judiciaire des agents qu'on se serait attendu à trouver à sa tête, occupés en matière civile d'autres agents qu'on croyait réservés aux matières pénales. Elle a surtout établi deux faits d'une importance capitale pour la chronologie des institutions judiciaires. Elle atteste l'usage des épices, la suppression pratique de la gratuité de la justice à une époque antérieure de plus de cent ans à la seconde moitié du ve siècle à laquelle on fixait précédemment cette innovation. Elle révèle en outre, dans la procédure de dénonciation à laquelle se rapporte son tarif, un développement des formes écrites sensiblement plus précoce et plus considérable que n'admettait l'opinion dominante pour les temps immédiatement postérieurs à Dioclétien et à Constantin. Deux points fondamentaux sur lesquels on pourra consulter : pour le premier, le commentaire qui a été donné de l'inscription par M. Mommsen; pour le second, celui qui en a été donné par M. Pernice.

Je termine par cet exemple topique une énumération qui eût pu sans grand'peine être rendue beaucoup plus longue. Les personnes compétentes qui s'y étonneraient de certaines lacunes, de certaines ellipses, voudront bien n'en pas oublier le but. Ma prétention n'a point été de dresser ici une table complète et raisonnée des inscriptions relatives au droit civil et des travaux dont elles ont fait l'objet : c'eût été, semble-t-il, sortir du cadre d'une Revue consacrée à l'étude des méthodes et des instruments d'enseignement plutôt qu'à l'enseignement même. J'ai voulu simplement montrer la possibilité de construire un pareil répertoire, établir surtout l'importance des documents qui y seraient dépouillés. Pour cela, ce que j'ai dit suffit. Quelques-uns trouveront même sans doute que c'est trop, que le sujet eût gagné à être dominé de plus haut, à être traité par larges vues d'ensemble au lieu d'être aussi patiemment suivi dans ses détails; que, dégagée des menus faits et des indications techniques qui la surchargent, l'exposition en fût devenue plus abordable, peut-être même moins ennuyeuse. Le malheur est qu'alors elle n'eût plus été du tout probante. J'ai voulu prouver. On m'excusera si je n'ai point diverti.

P.-F. GIRARD,
Professeur agrégé à la Faculté de droit de Paris.

LA PRÉPARATION PÉDAGOGIQUE

A

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DANS L'ALLEMAGNE DU NORD

La constatation de la nécessité d'un corps enseignant, spécialement préparé et soumis à des examens réglés et contrôlés par l'État est, on le sait, un fait relativement récent dans l'histoire de l'école. C'est une vérité qui n'a été universellement reconnue que dans le cours de notre siècle. Ainsi s'explique en partie que l'idée ne soit appliquée, encore à présent, que d'une manière, en certains points, peu rationnelle et défectueuse dans son ensemble. Après avoir réclamé et obtenu une sérieuse préparation scientifique, on s'est croisé les bras et longtemps a prévalu l'idée que la préparation du futur maître consistait uniquement à acquérir le savoir, les connaissances positives qui feront l'objet de son enseignement. Beaucoup d'écrits pédagogiques datant de la première moitié de notre siècle partent de ce principe que, pour devenir maître, la seule condition nécessaire est une instruction scientifique avec une certaine aptitude naturelle et la bonne volonté, ou, comme on s'exprime volontiers, l'esprit chrétien. Ce n'est que peu à peu qu'on apprend, et souvent au prix de tristes expériences, que la connaissance scientifique des matières d'enseignement n'implique pas nécessairement la méthode indispensable pour les coordonner et les exposer aux enfants de différents âges et ne suffit pas, même unie à un caractère intègre et à un esprit religieux, pour assurer les maîtres contre de lourdes erreurs dans l'exercice de leur mission éducatrice. En Allemagne, de nos jours, on proclame hautement, et avec raison, l'importance d'une solide instruction scientifique pour ceux qui se vouent à l'enseignement; mais on reconnaît en même temps que « la préparation d'un maître n'est pas tout entière dans les connaissances positives ». (L. Wiese, de 1852 à 1875 directeur de l'enseignement secondaire en Prusse.) La

nécessité d'études pédagogiques et didactiques, d'une direction et d'exercices pratiques, est regardée généralement comme aussi incontestable, et l'on s'applique à l'envi, les particuliers et les gouvernements, à résoudre le problème : unir de la manière la plus rationnelle et la plus féconde possible la science théorique professionnelle à une préparation pratique pédagogique.

L'idée dominante, origine de tous ces efforts, est cette vérité incontestée qu'un ministre français. M. Guizot lui-même, formula jadis en ces termes énergiques : L'instruction n'est rien sans l'éducation. Ainsi, le maître doit posséder, non seulement la science, mais encore l'art de l'éducation, il doit connaître non seulement la part de culture intellectuelle qu'il a à transmettre à l'enfant, mais aussi la méthode et les moyens par lesquels elle sera le plus facilement transmise et portera les meilleurs fruits pour le développement général de l'élève. C'est ce dernier côté de la préparation des maîtres, le côté pédagogique proprement dit, que j'ai désiré mettre en relief dans une discussion d'un caractère tout pratique. L'auteur de ce travail a été chargé par la direction de l'instruction publique de son pays de visiter les écoles et les Universités de l'Allemagne du Nord, de se mettre au courant des travaux dignes de tous éloges qui se font dans ce but depuis longtemps en Prusse et en Saxe. Son intention n'est pas de plaider en faveur d'une théorie particulière, mais d'exposer exactement ce qu'il a lu, vu et entendu, d'ordonner les faits d'une manière aussi objective que possible, en laissant ainsi à chacun le soin de se former une opinion personnelle.

Ce travail sera divisé en trois chapitres principaux :

I. Les examens pour les candidats à l'enseignement secondaire, comprenant l'étude théorique de la pédagogie avec les sciences accessoires établies dans les Universités.

II. Les séminaires pédagogiques.

III. L'année de stage (le *Probejahr*) et les règles établies pour initier pratiquement les jeunes candidats (les *probandi*) à l'art de l'éducation et de l'enseignement.

I. EXAMENS DES CANDIDATS A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le premier document prussien qui contienne un règlement précis des examens à subir par les candidats à l'enseignement secondaire remonte aux années de la renaissance politique de la Prusse, après les bouleversements de 1809. Il est daté du 12 juillet 1810 et dû à Wilhelm von Humboldt, Süvern et Schleiermacher;

il repose sur ce principe que quiconque veut enseigner doit préalablement justifier de son aptitude. Jusqu'alors, il suffisait en général de l'examen théologique, ou bien les places libres étaient données après un examen *pro loco*, que le directeur de l'école faisait passer devant un membre du consistoire; quelquefois, même, on se contentait d'une recommandation écrite d'un membre de l'Université. Le règlement du 12 juillet 1810 accuse un mouvement d'évolution : la tendance philologique de l'époque reçoit la consécration officielle; dès lors, on n'est plus maître par cela seul qu'on est théologien, les théologiens sont remplacés en grand nombre par les philologues classiques auxquels viennent plus tard se joindre les philologues modernes et les mathématiciens. L'instruction théologique conserve encore en fait une importance considérable dans l'école; mais, au lieu de considérer comme autrefois l'enseignement secondaire comme une occupation accessoire pour les théologiens, on est arrivé à cette conviction que l'exercice fructueux de la profession de maître peut, à lui seul, remplir toute une vie humaine; à l'élément théologique, ancien fondement de la préparation des maîtres, mais qui avait commencé à s'affaiblir dès la fin du XVIIIe siècle, se substitue l'enseignement spécial scientifique. Le paragraphe 4 du règlement porte, en effet, que les connaissances à exiger en général des futurs maîtres seront la philologie, l'histoire et les mathématiques, tout en laissant au candidat la faculté de se faire examiner sur les autres branches d'enseignement dont il aura fait une étude spéciale. Ce nouveau système marche droit à son but : former un corps enseignant animé de l'esprit scientifique moderne, préparé d'une façon identique et travaillant en commun à la solution d'un seul et même problème. M. Fr. Paulsen dans son ouvrage : *Geschichte des gelehrten Unterrichts* cite le langage enthousiaste de Humboldt à cet égard : « Nous voyons naître une école pédagogique et la confraternité des pédagogues. S'il importe d'un côté de repousser toute tendance d'uniformité imposée, il est d'un égal intérêt d'arriver à une certaine solidarité qui ne peut exister sans l'éloignement préalable de tout élément étranger et de faire naître ainsi cette énergie, cet enthousiasme qui manquent toujours à une impulsion isolée et sans unité de direction pour écarter tout ce qui est mauvais, guider et relever le médiocre et donner au bien lui-même de l'énergie et des ailes. »

Parmi ceux qui furent consultés sur le nouvel ordre de choses, on cite encore Fr.-A. Wolf, le philologue distingué qui dirigea longtemps le séminaire pédagogique bien connu de Halle. Lui

aussi repousse cette idée qu'il suffit d'avoir étudié à l'Université pour être regardé comme capable d'enseigner et déclare que la séparation du corps enseignant et du clergé est chose, à bien des égards, nécessaire et réclamée par l'intérêt public; le meilleur moyen d'arriver à cette séparation serait, ajoute-t-il, que tous ceux qui briguent un emploi dans l'école fussent, comme tous les candidats à d'autres fonctions, soumis à des examens spéciaux.

Le règlement du 12 juillet 1810, dans les détails duquel il serait trop long d'entrer, fut modifié et complété par différentes dispositions additionnelles, notamment par une instruction publiée le 28 avril 1831, sous le ministère Altenstein. Cette instruction, connue généralement sous le nom de règlement de 1831 fut elle-même remplacée par un nouveau règlement du 12 décembre 1866, émané du ministère von Müller, sous les auspices de M. L. Wiese (encore vivant aujourd'hui).

Ce règlement, dont le trait le plus marqué est la volonté bien déterminée d'établir une limite nette et précise entre les branches principales et les accessoires de l'enseignement et de les grouper en une quantité de différentes combinaisons, correspondant aux différentes aptitudes et capacités individuelles, resta en vigueur jusqu'au 5 février 1887.

Un trait spécial et caractéristique des examens, auxquels ont été soumis en Prusse les futurs maîtres, se trouve dans la « partie générale » de ces épreuves (*allgemeine Anforderungen*), c'est-à-dire que, non seulement les candidats ont à répondre sur les matières qu'ils auront à enseigner dans l'école, mais qu'on exige également d'eux, dans une certaine mesure, une somme plus grande de connaissances encyclopédiques que celles supposées acquises par l'étudiant en quittant l'école. Ailleurs on se contente dans le règlement des examens (à part la préparation scolaire) de demander au futur maître la connaissance plus complète et plus approfondie des matières qui feront l'objet de son enseignement, en Prusse on réclame un plus haut degré d'instruction générale. Il existe ainsi un certain examen de culture, en substance le même pour tous les candidats, quel que soit le groupe d'enseignement choisi par chacun. L'idée est celle-ci : le travail scientifique, dont le but essentiel est d'arriver à de nouveaux résultats, tend de plus en plus à se spécialiser. Par suite les étudiants qui n'en sont encore qu'aux éléments de la science sont facilement exposés au danger de perdre de vue les grandes idées générales scientifiques. Avec ces dernières disparaît aisément la conception de l'unité idéale de l'enseignement scolaire, le véritable esprit pédagogique. Il importe

par conséquent au plus haut point, comme le dit excellement M. Fr. Paulsen, de défendre les droits de l'éducation des maîtres contre l'éducation des savants, *die Rechte der Lehrerbildung gegen die Gelehrtenbildung zu schützen*, ou encore, comme s'exprime M. L. Wiese, « de faire des maîtres des pédagogues qui ne négligent pas l'intérêt et l'aptitude de l'élève pour l'objet de l'enseignement, ni le but général de l'enseignement pris dans son ensemble pour telle ou telle spécialité ». C'est là le but de cette partie générale de l'examen basée sur l'insuffisance constatée des préparations spéciales à l'exercice de l'enseignement et formant l'un de ces moyens par lesquels la Prusse cherche à s'assurer la capacité pédagogique de son corps enseignant.

Quelles sont maintenant les épreuves de cette « partie générale » ? Elles ont été, selon les époques, différemment formulées. Un arrêté ministériel du 21 août 1824, lequel appelle l'attention sur l'exclusivisme de l'enseignement philologique, exige que l'examen porte désormais également sur la philosophie, spécialement sur la logique et la métaphysique, la psychologie et l'histoire de la philosophie, l'histoire universelle et la théologie. Suivant l'instruction du 21 avril 1831, tous les candidats seront interrogés sur la philosophie, la pédagogie et la théologie; cette combinaison — la théologie généralement exceptée — se retrouve constamment dans les règlements d'examen des petits États allemands depuis 1830 jusqu'à nos jours. Dans l'importance prise ici par la philosophie, on croit reconnaître l'influence du célèbre philosophe Hegel qui avait été en 1818 nommé professeur à l'Université de Berlin. A l'égard de la théologie, il est dit que, dans les propositions aux fonctions de maîtres et de recteurs, on préférera les candidats qui possèdent une instruction théologique approfondie; ceux-là mêmes qui ne se destinent pas à l'enseignement de la religion devront justifier de la connaissance, indispensable pour tout maître enseignant dans un gymnase, de la croyance et de la morale chrétiennes. Des pédagogues estimés de cette époque considèrent comme une marque d'insuffisance chez un *Klassenordinarius* (1) qu'il ne puisse en même temps se charger de l'enseignement de la religion. M. Wiese raconte, dans ses *Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen*, I. 51 (Berlin, 1886), qu'il a eu, comme tout jeune maître au gymnase de Friedrich Wilhelm à Berlin, des classes de plus de

(1) Ainsi s'appelle le maître qui réunit dans sa main les branches principales de l'enseignement d'une classe (p. ex. le latin et le grec), et auquel incombe principalement le maintien du bon ordre et de la discipline dans cette classe.

soixante-dix élèves. Il enseignait volontiers trois langues différentes et, ajoute-t-il, « si, alors, pas plus que plus tard, je n'éprouvai aucune difficulté au point de vue de la discipline, c'est, je crois, qu'en me chargeant toujours en même temps, comme *ordinarius* de classe, de l'enseignement religieux, j'avais trouvé le chemin le plus sûr pour arriver jusqu'au cœur de mes élèves ». Lorsque je visitai les écoles d'Allemagne pour la première fois, il y a une vingtaine d'années environ, l'enseignement de la religion était souvent organisé d'après le même principe. Aujourd'hui, ce n'est que par exception que les philologues de profession s'occupent de l'enseignement religieux. J'ai, une fois, à Leipzig, entendu un maître de philologie déplorer cet abandon de l'enseignement de la religion par les *Klassenordinarii* qui a eu pour effet de lui imprimer un caractère confessionnel plus marqué que par le passé.

Le règlement du 12 décembre 1866 précisa davantage la nature de l'épreuve générale, en même temps qu'il en élargit le cercle. Non seulement tous les candidats eurent dès lors à justifier de notions générales en religion, histoire et géographie, en philosophie et pédagogie, mais encore, ceux-là mêmes dont les langues ne constituaient pas la spécialité (ceux qui avaient suivi la ligne réale) durent passer un examen sur le latin et le français; ces mêmes candidats furent de plus astreints à un examen portant sur des branches d'enseignement se rapprochant et considérées comme accessoires de leurs spécialités.

Ce programme fut considérablement limité par le règlement du 5 février 1887. Des épreuves obligatoires pour tous les candidats (l'expression d'*allgemeine Anforderung* disparaît), il ne subsiste que la religion, l'allemand, la philosophie et pédagogie, dans les limites indiquées comme suit :

1° *Religion.* — On exige de chaque candidat appartenant à l'une ou l'autre des églises chrétiennes, sans égard aux autres études auxquelles il s'est adonné, la connaissance du contenu et de l'ensemble de l'Écriture Sainte, une idée générale de l'histoire de l'église chrétienne et la notion exacte des principes de la doctrine de la confession à laquelle il appartient.

2° *Langue allemande.* — Tout candidat doit justifier par une épreuve orale qu'il a lu et bien compris les œuvres classiques de la littérature allemande moderne et qu'il connaît les règles nécessaires pour l'emploi correct de sa langue maternelle.

3° *Philosophie et pédagogie.* — On demande la connaissance des lois les plus importantes de la logique, des faits les plus saillants

de la psychologie empirique et des systèmes philosophiques les plus connus, des fondements philosophiques de la pédagogie et de la didactique et des faits les plus considérables qui ont contribué à leur développement depuis le XVIe siècle. Le candidat doit prouver qu'il a lu avec discernement un ouvrage philosophique important, et qu'il connaît les points les plus saillants de l'histoire de la philosophie. Il présente un travail fait chez lui sur un sujet donné de philosophie *ou* de pédagogie.

Le règlement du 5 février 1887 est accompagné de quelques « observations » explicatives. Voici en substance ce qu'elles contiennent relativement à l'examen dont on vient de parler :

Lorsque le règlement de 1866 exige des notions générales, il part d'un principe qu'il faut reconnaître juste. On évite ainsi que le maître ne se renferme dans sa spécialité ; on le rend apte à contribuer également dans sa sphère à l'œuvre générale de l'éducation scolaire. Mais pour atteindre à ce but, il ne semble pas, d'une part, que l'épreuve exigée soit indispensable et l'expérience qu'on en a faite n'encourage pas d'ailleurs à la maintenir. Ce qui prouve l'inutilité de cette épreuve, c'est que tout candidat, avant de commencer une étude spéciale, a dû acquérir dans une école secondaire l'instruction générale et obtenir un certificat de maturité. L'ensemble de l'enseignement donné par les gymnases ou gymnases réals (1) peut être désigné sous le nom d'instruction générale ; on n'en saurait dire autant des spécialités ainsi dénommées dans le règlement de 1866. Ainsi, lorsque l'on regarde comme impraticable d'exiger des candidats du groupe philologique et historique une certaine connaissance des mathématiques et des sciences naturelles, on soutient cette thèse inadmissible que ces dernières sciences n'ont de valeur que comme branches spéciales et non comme un élément aussi important et aussi indispensable de la culture générale. En outre, la pluralité et la diversité des matières de cette épreuve n'est pas faite pour la rendre sérieuse et assurer des études universitaires approfondies.

Il est dit, au sujet des branches d'enseignement qui font encore l'objet de l'épreuve commune :

Que l'étude de la philosophie et de la pédagogie doive être exigée de tous les candidats indistinctement, c'est une vérité

(1) Le *gymnase réal* est une école où l'on enseigne le latin (le nombre d'heures d'enseignement est un peu plus élevé que dans les lycées français depuis la réforme de 1881) ; le *gymnase* qui a conservé son ancienne dénomination, sans épithète, du temps où l'école secondaire n'existait que comme école classique, donne au latin une importance beaucoup plus grande ; en outre, on y étudie le grec pendant six ans.

généralement reconnue et qui n'a pas besoin de démonstration. L'examen de doctrine chrétienne et d'allemand doit faire partie nécessaire et indispensable de la préparation des maîtres pour démontrer d'une façon irréfutable l'importance prédominante de ces éléments de la culture de la jeunesse. « L'enseignement de la religion aussi bien que celui de l'allemand doit, il est vrai, n'être confié qu'à des maîtres qui ont justifié d'une aptitude fondée sur une préparation scientifique spéciale ; mais cette partie de l'enseignement ne peut réaliser pleinement son objet que si les maîtres spéciaux, sans égard à leurs spécialités, se font un devoir d'y contribuer tous ensemble. Cet examen sur la religion ainsi envisagé n'a pas besoin d'être et ne doit pas être une répétition de l'examen de maturité sur la même matière ; d'autant moins que la difficulté croissante de ce dernier examen a souvent donné lieu à de justes critiques. On ne veut pas renouveler ces épreuves ni les étendre davantage dans l'examen professionnel, mais seulement donner aux jeunes gens qui se destinent à l'enseignement un moyen de prouver que, parvenus à l'âge mûr, ils ont approfondi l'étude des principes de la confession chrétienne à laquelle ils appartiennent. » L'examen d'allemand est nécessaire parce que le but de l'enseignement, pris dans son ensemble, est de mettre les élèves à même de parler et d'écrire correctement la langue allemande et d'éveiller l'intérêt pour les chefs-d'œuvre de la littérature allemande. On n'exige pas la connaissance de l'*histoire* de la littérature, — autrement on aboutirait à un travail passager et de pure mémoire, — mais le candidat ne doit pas être étranger à la *littérature* classique. Pour ce qui concerne la forme ou l'emploi correct de la langue, on considère en principe comme une épreuve suffisante la dissertation présentée sur un sujet philosophique ou pédagogique ; si toutefois il s'y trouvait des fautes de langue, le candidat aurait à faire les rectifications nécessaires et à en expliquer la raison. « De nombreux indices semblent prouver qu'il n'est pas superflu, en pratique, de rappeler aux maîtres de notre enseignement secondaire les exigences auxquelles ils sont tenus comme maîtres dans une école allemande, relativement à l'allemand. »

Autant que j'en ai pu juger, ces restrictions apportées par le règlement du 3 février 1887 aux « exigences générales » ont reçu une approbation unanime. Les dispositions antérieures avaient poussé les choses jusqu'à l'excès et l'on pouvait à cet égard dire avec raison : « Qui trop embrasse mal étreint. » L'opinion des hommes compétents s'était souvent fait jour avec force dans le même sens

Lorsque, en 1875, le ministère de l'instruction publique fit réunir un certain nombre d'hommes du métier pour préparer un projet de loi sur l'enseignement, cette question fut également mise à l'ordre du jour. Le projet élaboré par M. Bonitz, successeur de Wiese comme directeur de l'enseignement secondaire depuis 1875 (*Vorlage* n° 4, *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1873, page 879) s'exprime ainsi : « La partie générale doit être supprimée, n'étant qu'une répétition affaiblie de l'examen de maturité ; » par contre « il faut maintenir l'examen de philosophie et de pédagogie, et des branches d'enseignement qui sont le complément nécessaire de l'étude principale, par exemple l'histoire grecque et romaine comme accessoire de la philologie classique. » Pendant mon séjour à Halle, on me donna communication des registres de la « commission scientifique d'examen » alors en exercice, contenant le compte rendu détaillé et exact des examens sur toutes les branches d'enseignement, avec les notes des travaux écrits et des réponses orales des candidats. Je dois avouer que ces notes m'ont confirmé dans cette opinion que la « partie générale » de l'examen portant sur un domaine aussi étendu devait être l'objet d'une réforme radicale. Il semble qu'il soit difficile de conserver à cette partie de l'examen le caractère d'une épreuve sérieuse. On se demande, d'autre part, si c'est augmenter l'intérêt des jeunes gens pour l'histoire, la religion, etc., que de les obliger, presque à la fin de leur carrière académique, à repasser un manuel.

De cette partie de l'examen prussien, c'est la pédagogie qui nous intéresse le plus spécialement, et nous nous étendrons, par suite, encore un peu plus longuement sur la place qu'elle occupe comme discipline dans les Universités et dans les programmes comme matière d'examen pour les maîtres des écoles secondaires.

C'est un fait, je pense, généralement connu, qu'au cours des débats qui ont eu pour objet la préparation pédagogique du corps enseignant et les obligations des Universités relativement à la science pédagogique, on a mis en avant certaines théories qui peuvent se résumer en cette assertion que la pédagogie n'a rien à faire avec la science et doit, par conséquent, rester étrangère à l'Université. Je crois qu'il serait aujourd'hui difficile de retrouver trace en Allemagne d'une semblable opinion, à une époque où l'étude de la pédagogie paraît reprendre une vie nouvelle, tant au dedans qu'au dehors des sphères savantes universitaires, en même temps que les sciences qui la touchent de plus près, la psychologie, la physiologie, l'hygiène, etc., travaillent elles-mêmes

à l'envi à la solution des problèmes pédagogiques. Aussi n'est-il guère actuellement d'Université allemande où la pédagogie et son histoire ne soient l'objet de leçons spéciales. C'est la Saxe qui a marché à la tête de ce mouvement.

L'Université de Leipzig occupe depuis longtemps une place à part comme centre des travaux et des études pédagogiques en Allemagne. Lorsque en 1875, dans le congrès philologique d'Inspruck, des plaintes s'élevèrent sur la situation effacée qu'occupait dans les Universités allemandes l'enseignement de la pédagogie (réunie le plus souvent à la philosophie dans la main d'un seul et même maître, d'où il résulte qu'elle est considérée, non pas toujours mais fréquemment, comme un accessoire), le vénéré maître Eckstein put réfuter énergiquement ces reproches, en ce qui concernait la Saxe. L'Université de Leipzig possède depuis une génération une chaire indépendante de pédagogie illustrée par le professeur Masius, assisté d'autres professeurs (extraordinaires) et de maîtres chargés de cours à l'Université, les uns et les autres bien connus dans le monde de l'école, tels que F. Ziller, professeur extraordinaire de philosophie et de pédagogie à l'Université, depuis 1854 jusqu'à sa mort, en 1882; Eckstein, le célèbre latiniste et pédagogue déjà nommé (mort en 1885), etc. Le programme de l'Université pour le semestre d'hiver 1886-1887 indiquait les cours et exercices pédagogiques suivants :

Histoire de la pédagogie, professeur Masius.

Didactique générale, le même.

Pédagogie psychologique, D. Strümpel (professeur extraordinaire de philosophie et de pédagogie).

Choix de questions relatives à l'éducation dans les gymnases de notre époque, professeur Richter.

Exercices dans le séminaire pédagogique et leçons sur la méthode, Masius.

Exercices pratiques et visites des établissements d'éducation et d'enseignement, le professeur de théologie Hofmann.

Ce dernier s'exprime ainsi dans un écrit universitaire en date de 1881, *die Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität:* « L'enseignement de la pédagogie est donné régulièrement à Leipzig par cinq professeurs. Pour se convaincre que ces cours sont assidûment suivis, il suffit d'entrer dans l'auditoire de mes collègues et, j'espère aussi, dans le mien. L'assistance est composée des étudiants de toutes les branches d'enseignement. Il y a quelques années, les mathématiques et les sciences naturelles n'étaient, il est vrai, que faiblement représentées; les théologiens formaient le

gros des auditeurs; j'ose croire qu'aujourd'hui on trouverait à mes leçons pédagogiques des représentants de toutes les spécialités. »

C'est ainsi que, de toutes parts, on travaille au perfectionnement de l'instruction pédagogique. Les écoles de Saxe qui, depuis les plus modestes jusqu'au plus élevées, sont universellement appréciées tant en Allemagne qu'à l'étranger, fournissent une preuve suffisante que ce travail porte ses fruits et je ne doute pas, pour ma part, que si l'on rencontre en Allemagne, parmi les classes instruites un intérêt si vif pour tout ce qui concerne l'éducation et l'instruction, une conception et un sentiment si juste de leur importance, ce ne soit, en grande partie, parce que la discussion pédagogique a trouvé dans ce pays depuis longtemps, et plus que partout ailleurs, un solide appui dans le travail scientifique des Universités.

M. Michel Bréal, qui connaît à fond l'Allemagne comme peu d'étrangers, établit dans son ouvrage : *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (Paris, 1872), une comparaison entre l'Allemagne et la France, au point de vue des études pédagogiques. Après avoir relaté tout ce qui a été fait en Allemagne à ce point de vue, il s'exprime ainsi sur les suites de la négligence qui, autrefois, a régné en France à cet égard (pages 134 et suivantes) : « Comme il arrive, dit-il, quand une science n'est pas régulièrement cultivée dans un pays, et n'a ni ses écrivains faisant autorité, ni son public spécial, tout le monde se croit en droit de se faire une opinion sur la matière. Les conférences d'instituteurs, dont on s'était beaucoup promis, n'ont tenu qu'une partie de ce qu'on en attendait : faute de principes communs, faute de connaissances historiques, la discussion n'aboutit pas et tourne toujours dans le même cercle. » Il rappelle les débats plus ou moins passionnés, à la Chambre, dans la presse quotidienne et dans les conseils municipaux et continue ainsi : « Ce n'est jamais impunément que les hommes spéciaux abandonnent un coin du domaine de la pensée : la foule ignorante s'y précipite, et les charlatans s'en emparent pour y élever leurs tréteaux : » On dirait vraiment que ce qui précède s'adresse à des lecteurs norvégiens.

Si donc on demande quel rôle joue la pédagogie, comme science enseignée dans l'Université, sur le développement intellectuel général du peuple allemand, la réponse ne saurait être douteuse. Si, au contraire, la question porte sur les avantages qui en résultent pour les étudiants (les philologues, les mathématiciens, etc.) pendant leur temps d'études et jusqu'à leur examen, on ne peut nier que les avis ne soient beaucoup plus partagés.

Tout examen, dit quelque part M. Paulsen, dégénère facilement en une répétition de manuel. La tentation devient encore plus forte lorsqu'il s'agit d'une discipline qui n'a qu'une situation isolée, au lieu d'occuper sa place fixe dans un cercle d'études délimité. D'après le plan d'examen, la philosophie et la pédagogie devraient s'unir et former un tout et ce que j'ai entendu dire me porte à croire que, de nos jours, les cours de pédagogie s'inspirent le plus souvent de l'esprit qui a présidé à la réglementation de cet examen, en cherchant à reconstruire le système pédagogique sur la base de certains principes de la philosophie et de la morale. Mais la philosophie allemande n'est pas à la portée de tous, et notre temps, il faut le reconnaître, n'est pas à la philosophie; même dans les sphères académiques, on peut entendre formuler à cet égard d'étranges assertions. « Personne à Berlin, m'a dit un professeur de l'Université de cette ville, ne s'occupe de philosophie si ce n'est en vue d'un examen. » J'hésiterais à reproduire de pareilles citations, si l'appréciation qui les a motivées ne se rapprochait de celle d'un juge dont personne ne déclinera la compétence. M. Dumesnil, professeur de philosophie (dans son ouvrage sur *la Pédagogie dans l'Allemagne du Nord*), s'exprime en termes peu flatteurs sur les études philosophiques des étudiants allemands. Le cours qui est fait dans quelques gymnases (on enseigne la philosophie dans la classe de *Prima*, lorsqu'il s'y trouve un maître capable de donner cet enseignement) est, dit-il, « tout à fait insuffisant comme introduction à l'étude générale de la philosophie, et, ajoute-t-il, beaucoup d'étudiants, j'ai eu l'occasion de m'en convaincre, écoutent à l'Université des séries de leçons qu'ils ne comprennent pas du tout ou qu'ils comprennent mal ».

Suivant une opinion, d'ailleurs peut-être moins répandue dans le monde officiel en Allemagne, la pédagogie devrait être considérée comme une science purement expérimentale, le but de la science étant de créer par des moyens empiriques une théorie de l'art de l'éducation destinée à décrire et à corriger la pratique pédagogique de la vie elle-même. En laissant de côté les spéculations métaphysiques, la pédagogie, d'après cette conception, n'hésite pas à se borner strictement au terrain accessible à l'expérience humaine, même s'il faut abandonner pour le moment l'idée de construire un système complet. C'est une question de savoir si cette manière d'envisager la tâche de la pédagogie peut rendre les leçons pédagogiques plus compréhensibles pour un public de jeunes étudiants, manquant absolument de pratique, et c'est sans doute avec raison que Mützell, dans un article du *Gymn. Zeitsch.*

(Supplément-Band 1853), relatif à une circulaire ministérielle prussienne du 2 mars 1820, caractérisant la pédagogie comme « une théorie d'éducation fondée sur des conceptions philosophiques, mais très subordonnée aux leçons de l'expérience », dit que « celles-ci prennent naissance, pour la plupart, non dans les sphères académiques, mais dans une union intime avec l'école et une longue fréquentation de la jeunesse ». Un mot de M. Paulsen me revient en mémoire. Nous parlions de l'examen de pédagogie. « C'est un supplice pour moi, me dit-il, d'examiner sur une science d'expérience des jeunes gens qui n'ont aucune expérience et ne peuvent reproduire que des opinions étrangères, des jugements tout faits. » Très significatives sont aussi les assertions de M. Schrader, chancelier de l'Université de Halle (*Encyclopädie* de Schmid, p. 688 et suivantes) : « Les sciences, dit-il, qui forment la base de l'enseignement scolaire ont en elles-mêmes une si grande étendue que, même les étudiants les plus laborieux ne peuvent, pendant la durée ordinaire de l'enseignement académique, se reconnaître au matériel essentiel de la science de leur choix, au but des études spéciales, aux différentes méthodes et aux principaux problèmes à résoudre. Le futur maître doit d'abord savoir ce qu'il a à enseigner ; il sera temps plus tard de se demander comment il enseignera. L'Université a proprement pour mission de présenter la science comme telle, d'après ses lois de développement immanentes, sans la grouper ou disposer en vue d'un emploi pratique immédiat. Aussi est-il de la plus haute importance pour la carrière du futur maître que, pendant le cours de ses études, il se laisse diriger par l'amour de la science, sans s'occuper du point de vue pratique qui aura sa valeur plus tard. C'est ainsi, seulement, qu'il se pénétrera de cet idéalisme qui lui fera remplir le plus important et le plus cher de ses devoirs, celui d'élever la jeunesse à une conception idéale de la vie. »

Je m'explique, par suite, assez facilement que l'on se plaigne un peu généralement du peu de profit que tirent les étudiants des leçons pédagogiques et du peu d'intérêt qu'ils y apportent. Il y a des « exceptions », mais, j'en ai bien peur, dans la stricte acception du mot. Sur un domaine aussi étendu, mes observations personnelles sont de peu d'importance ; mais c'est le devoir d'un reporter de raconter tout ce qu'il a pu recueillir au passage. J'ai eu, à l'Université de Leipzig, l'occasion d'assister aux leçons très suivies et très instructives du professeur Richter (aussi directeur du gymnase royal nouvellement construit à Leipzig). Sans prétendre avoir inventé un système de pédagogie complet, il savait dans la per-

fection, tout en choisissant un point de départ à la portée de l'intelligence d'un auditoire surtout composé de jeunes gens et traitant un sujet tout spécial, ne jamais perdre de vue lui-même les grandes idées générales historiques. Sous le titre modeste de : « la Méthode d'enseigner le vocabulaire des langues étrangères (*über das Vokabellernen*) », il traita tout d'abord, dans les leçons auxquelles j'ai eu le plaisir d'assister, de l'utilité des langues en général et surtout des langues anciennes; caractérisa, en les rattachant à son sujet, les idées de Montaigne et de Basedow et leur rôle dans l'histoire de la pédagogie; s'étendit sur la mémoire et la restauration des conceptions de l'esprit; fit ressortir, en chargeant à fond les pédagogues qui dans l'éducation de l'enfance donnent un rôle prépondérant au plaisir, la nécessité de la force de volonté et de l'empire sur soi-même comme condition de l'assimilation intellectuelle; fustigea, en passant, l'auteur d'un écrit d'actualité récemment publié contenant l'apologie de cette pédagogie de plaisir, égayant à plusieurs reprises son auditoire par la verve humoristique avec laquelle il raillait la suffisance superficielle que l'on retrouve, il faut l'avouer, si fréquemment dans un grand nombre de produits de la littérature périodique traitant de pédagogie.

Je sais que les leçons du professeur Paulsen à Berlin (il fait un cours de pédagogie pendant le semestre d'hiver et je n'ai pas eu l'occasion d'y assister) sont également suivies avec le plus grand intérêt; les auditeurs se comptent par centaines; la jeunesse en parle avec beaucoup d'enthousiasme, les plus âgés avec un certain hochement de tête accompagné de l'interjection *agitatorisch!* Mais j'ai personnellement suivi des leçons pédagogiques qui, pour moi, n'ont pas plus de valeur que tel ou tel compendium dont la littérature allemande possède une si grande abondance sur cette matière. Le programme portait bien, comme à l'ordinaire : « Système pédagogique »; mais ce que j'ai entendu ne s'élevait pas au-dessus d'une histoire de la pédagogie exposée sans doute, comme introduction, sous une forme si sommaire que, pendant les leçons auxquelles j'ai assisté, pas une question ne fut quelque peu approfondie. La seule raison d'être de pareilles leçons, comme le seul motif d'y assister, ne pouvait être, selon moi, que l'approche d'un examen.

Dans cet ordre d'idées, il faut enfin noter une particularité de l'organisation du système d'examens prussien qui peut-être a contribué à faire regretter encore davantage l'absence d'une préparation pédagogique plus complète.

On exige non seulement sur la philosophie ou la pédagogie,

mais également sur les deux branches que le candidat a choisies comme branches spéciales, un travail personnel scientifique, fait avec l'aide de toutes les ressources qu'offre la littérature spéciale au sujet. Celui-ci est donné par l'examinateur; dans la pratique, on prend généralement en considération les indications fournies par le candidat sur la marche de ses études. On accordait autrefois pour la confection de ces travaux six mois et, facultativement, douze sur la demande du candidat; si ce délai était dépassé, l'épreuve devrait être considérée comme non avenue (*erloschen*); il arrivait pourtant que les cris de détresse d'un candidat obtenaient encore une nouvelle prolongation. D'après le nouveau règlement, en vigueur depuis le 1er octobre 1878, le délai accordé pour la remise de ces travaux a été abaissé respectivement à six et douze semaines (au lieu de six et douze mois); cette modification a dû tout naturellement influer sur le choix des sujets et plus encore sur la manière de les traiter et de les juger et, en général, diminuer l'importance et l'étendue de la production scientifique des candidats. Les « observations » qui accompagnent le nouveau règlement sont, chose digne de remarque, muettes sur les motifs de ce changement. Pour celui qui connaît le système d'examens prussien, ils se laissent facilement deviner. L'étudiant prussien, il est vrai, n'entre, en moyenne, à l'Université que vers l'âge de vingt ans et, pour cette raison et d'autres encore, apporte avec lui en matière de philologie classique et quelquefois en matière de littérature générale des connaissances plus étendues que nos étudiants du Nord. Mais, néanmoins, ce que j'ai vu et entendu dire du système prussien m'a donné l'opinion que c'est avec raison qu'on hésite à demander comme épreuve obligatoire un travail scientifique approfondi (1) à des jeunes gens de cet âge, avant qu'ils aient, pour la plupart, acquis une vue générale de l'ensemble de la science (le premier but que tout étudiant doit se proposer d'atteindre), avant que le plus grand nombre puisse être supposé arrivé au degré de maturité et de développement scientifique nécessaire, même avec un sujet donné très restreint, pour la production d'un travail scientifique ayant pour objet quelque chose de plus que la répétition de lectures plus ou moins bien digérées. Si tenté que l'on soit de demander au bout de toute carrière académique, partout où l'on rencontre le talent, un travail scientifique personnel, il faut, d'autre part, reconnaître le danger qu'il y aurait à forcer cette production, là aussi où le fond intellectuel

(1) Ces travaux comprennent quelquefois jusqu'à 100 grandes pages d'écriture et même davantage.

fait encore défaut. C'est aussi une question de savoir si le système, dans son ensemble, est bien fait pour former des instituteurs et des maîtres, ou au contraire pour sacrifier le plus grand nombre à quelques natures d'élite appelées à faire faire des progrès à la science.

Il s'est opéré vers 1840 une évolution assez remarquable dans l'histoire de l'humanisme allemand moderne. M. Paulsen (ouvrage cité, page 674 et suivantes) a écrit à ce sujet une page, selon moi, pleine d'enseignement : « Le temps de l'enthousiasme juvénile était passé, dit-il, la philologie était devenue une grande personne bien raisonnable. L'antiquité était maintenant l'objet non plus d'un culte fanatique mais d'investigations scientifiques objectives. L'enseignement de Ritschl était animé de cet esprit. Il formait des savants pour les recherches scientifiques et non des prêtres ou des missionnaires au service de l'humanité. Il voulait ignorer, comme par principe, que la plupart de ses disciples se destinaient à l'enseignement de la jeunesse et non aux travaux de la science. Il s'était fait cette théorie : « Celui qui possède la science a par cela même le don de l'enseignement. Quoique le maître n'ait pas dans l'école tout l'emploi de sa science, il n'en a que plus besoin dans son propre intérêt. La sphère de travail du maître doit s'étendre bien au delà de l'objet pratique de sa profession ; l'uniformité du travail de l'école fatigue et épuise; seuls, les travaux scientifiques reposent et raniment. » « Peu à peu, l'évolution, continue Paulsen, s'étendit aux maîtres eux-mêmes. Les disciples des grands humanistes du commencement du siècle avaient apporté avec eux dans l'école l'amour enthousiaste et la vénération du monde grec et des trésors littéraires qu'il nous a légués : les élèves de Ritschl, au contraire, remportaient avant tout de l'Université l'habileté technique pour les recherches scientifiques sur le terrain de l'antiquité. On peut estimer aussi haut que l'on voudra cette habileté ; elle est dans l'école moins indispensable que ce qu'elle a remplacé. Il est arrivé assez souvent que de jeunes philologues de la nouvelle école se sont sentis mal à l'aise dans des classes de gymnase où l'on exigeait tout autre chose que ce qu'on leur avait demandé à eux-mêmes. Ils pouvaient, ce semble, trouver que c'était mal employer leurs capacités que de donner à des enfants l'instruction élémentaire, au lieu de remplir des livres et des revues du résultat de leurs recherches. Le travail de l'école était devenu pour eux un lourd fardeau dont les exigences matérielles de la vie les empêchaient seules de se débarrasser. Situation bien faite pour décourager

maîtres et disciples, quoique naturelle et bien humaine; qui ne préférerait faire ce qu'il a appris à faire, au lieu de s'occuper de ce qu'il n'a ni étudié ni appris à apprécier ? Une suite non moins naturelle et non moins humaine de cet état de choses, c'est que l'art de la philologie cherchait à s'insinuer dans l'enseignement de l'école : on a entendu ces plaintes formulées par toutes les autorités et dans toutes les réunions de recteurs. »

J'ai entendu autrefois le philologue et pédagogue bien connu Hermann Köchly, alors professeur à l'Université d'Heidelberg et l'une des sommités du corps enseignant du duché de Bade, s'exprimer dans le même sens et en termes très vifs sur l'introduction dans l'école d'une critique philologique minutieuse et exagérée et la confusion entre le nécessaire et le superflu résultant de l'enseignement ultra scientifique donné par les philologues. Il ne rendait, pas plus que M. Paulsen lui-même, la réglementation des examens responsable de ce résultat. Quant à moi, il me semble qu'il était le fruit naturel d'un enseignement qui laisse de côté les besoins de l'école pour se jeter dans les régions inexplorées de la science, dans l'espoir d'y récolter une arrière-moisson d'érudition.

Ces reproches s'adressent à la philologie. En admettant que la réglementation de l'examen y soit pour quelque chose, on arrive facilement à penser que des causes identiques doivent partout amener les mêmes effets. Dans une séance de la diète prussienne, en 1883, où l'on discutait une proposition du gouvernement relative à l'année de stage et dont on donnera plus tard le compte rendu, on vint à traiter également la question du surmenage. A ce sujet, un orateur d'une compétence incontestable exprima l'opinion que le point principal à prendre en considération était l'instruction exclusive qui actuellement est donnée dans les Universités aux étudiants de philologie, l'étude trop généralement recherchée des spécialités, plus utile pour celui qui se destine à la carrière universitaire qu'à l'enseignement pratique du gymnase. « On ne forme plus chez nous, ajoute-t-il, un nombre considérable de ces philologues appréciant la véritable valeur de l'étude, grâce à l'ensemble harmonique d'une instruction universelle; nous élevons maintenant des spécialistes s'occupant surtout de philologie conjecturale et de l'étude des particules grecques et latines. »

Plusieurs autres orateurs s'exprimèrent dans le même sens; l'un d'entre eux appliqua la même critique à l'enseignement universitaire de l'histoire, de la géographie et des langues modernes « où la spécialité domine de plus en plus dans la préparation des

maîtres. On pourrait croire vraiment qu'il s'agit uniquement de préparer de futurs *privat docenten* en histoire, en philologie, etc., tellement on s'occupe peu de préparer les « maîtres » dont la mission est d'enseigner la jeunesse dans nos écoles secondaires. » Celui qui parlait ainsi était lui-même un membre du corps enseignant, habitué à prendre la parole dans les questions relatives à l'école dans la Chambre des députés.

Le langage parlementaire, on le sait, affectionne particulièrement les grands mots. Ce penchant, peut-être, a trouvé un nouvel aliment dans cette circonstance que la prédominance des études classiques dans l'enseignement n'est pas, selon toute probabilité, regardée d'un œil aussi favorable dans le monde parlementaire de l'Allemagne que dans les sphères gouvernementales.

Si j'ai signalé ces faits, ce n'est pas parce que nous avons nous-mêmes quelques louanges à nous adresser. Non, certes. La Prusse est encore aujourd'hui le pays classique, non seulement des casernes, mais aussi et surtout des écoles. La critique veille, les demandes de réforme se font jour. C'est déjà quelque chose.

VOSS.

(*A suivre.*)

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Étudiants. — La Société d'études sociales dont nous avons annoncé la fondation a tenu régulièrement ses séances tous les quinze jours jusqu'au commencement de la période des examens.

Voici les questions qui ont été discutées :

Les méthodes de la sociologie.

Établissement du régime constitutionnel en Allemagne.

L'organisation des partis politiques aux États-Unis.

L'impôt progressif.

Rôle de l'État en matière d'hygiène publique et réglementation de la prostitution.

Droits de l'État en matière d'hygiène publique.

Quelques-unes de ces questions ont occupé plusieurs séances.

Il reste à l'ordre du jour plusieurs questions qui seront discutées après la rentrée dans l'ordre fixé par le tirage au sort :

Théorie de la valeur dans le système de Marx et des économistes. — Séparation de l'Église et de l'État. — Institutions fédérales aux États-Unis et en Suisse. — Industrie privée et services publics. — Libre-échange. — Arbitrage international. — Catholicisme et progrès. — Famille et mariage. — Évolution de la propriété. — Programme politique et économique du radicalisme. — La Société est-elle un organisme? — Étude comparée des régimes pénitentiaires et surtout du régime cellulaire dans les différents États de l'Europe. — Décentralisation. — Théorie darwinienne et théorie de la lutte entre les classes. — Rôle politique de la bourgeoisie au moyen âge. — Influence de la Révolution française sur les États de l'Europe. — Emploi des méthodes statistiques en sociologie.

Sur chacune des questions traitées il a été rédigé un procès-verbal très détaillé des opinions émises dans le cours de la discussion.

LYON

Étudiants. — A la fête de bienfaisance donnée par le Cercle commercial au profit des victimes de la catastrophe de Saint-Étienne, ont figuré des voitures de fleurs ; c'est la voiture des étudiants qui a remporté le prix d'honneur.

La délégation d'étudiants envoyée aux fêtes de l'inauguration de la Sorbonne s'est réunie le 1er août au local de l'Association, d'où elle est partie drapeau en tête avec la fanfare des touristes lyonnais. Elle s'est rendue d'abord à l'Hôtel de ville où elle était attendue par la municipalité. La délégation se composait de 12 étudiants, tous coiffés du nouveau béret universitaire ; elle était accompagnée d'un grand nombre d'étudiants et suivie d'une foule nombreuse. En l'absence du maire elle a été reçue par l'adjoint, M. Quivogne. Le président de la délégation a pris la

parole pour exposer que les étudiants n'avaient pas voulu quitter Lyon sans une consécration officielle des représentants de la ville. L'adjoint a répondu en témoignant sa sympathie à la jeunesse de Lyon et en saluant le drapeau.

Le cortège s'est dirigé ensuite sur la gare où il a fait une réception chaleureuse à la délégation des étudiants d'Aix-Marseille. Les deux délégations sont arrivées à Paris par le même train.

TOULOUSE-MONTAUBAN

Faculté de théologie. — L'année 1887-88 s'est ouverte avec une solennité exceptionnelle. La « Conférence évangélique » a tenu sa séance annuelle à Montauban, en sorte que les étudiants ont pu assister aux réunions de l'assemblée des pasteurs. En même temps M. Gide, professeur à la Faculté de droit de Montpellier, faisait une conférence sur le *Paupérisme et le progrès*. Le doyen exprime à ce propos le regret de ne pouvoir fournir aux étudiants « des occasions de s'éclairer sur les questions sociales »; « leur mission ne sera pas de prendre des initiatives en ce domaine, leur rôle ne doit pas être politique ou social; mais, amenés par leurs fonctions mêmes à entretenir des rapports avec les classes antagonistes de la société, ils pourront donner des conseils utiles et exercer une action bienfaisante ». Dans cette pensée, la Faculté a demandé à M. Ch. Robert de faire deux conférences sur les *Institutions de prévoyance* et la *Participation des ouvriers aux bénéfices*.

Le nombre des étudiants s'est beaucoup accru cette année; la moyenne ordinaire des entrées nouvelles était de 12; elle a été, cette année, de 27, ce qui a porté le chiffre total à 73. Les 3 départements du Gard, de la Drôme, de l'Ardèche en ont fourni 30; 12 viennent du sud-ouest, 12 du centre, 11 du nord, 4 du sud-est, 4 de Suisse.

Il a été soutenu 2 thèses de licence et 21 de baccalauréat. Voici le sujet des thèses de licence : 1° *Essai critique sur l'authenticité des lettres pastorales* et *Quid de peccato Albertus Ritschelius senserit?* 2° *Les sources du Pentateuque* et *De epistola Pauli ad Romanos VII capite*.

Parmi les thèses de baccalauréat, 1 porte sur un sujet de philosophie (*Le criticisme en religion*); 6 sur l'exégèse (*Idée d'un plan de Jésus. — L'humanité de Jésus-Christ d'après l'enseignement de saint Paul. — Attitude de Jésus en face des pouvoirs publics. — L'Épître aux Galates. — La notion du charisme. — Le sadducéisme*); 6 sur l'histoire ecclésiastique (*Polémique de Celse contre la divinité de Jésus-Christ. — Paschase Radbert. — Saint Bernard, sa vie, son œuvre, sa prédication. — Jérôme Savonarole. — Agrippa d'Aubigné patriote. — Le préservatif contre le changement de religion de Jurieu*); 2 sur des sujets dogmatiques (*La doctrine de la rédemption, d'après Anselme de Cantorbéry. — La Chute, essai de philosophie morale*); 4 sur l'homilétique (*Essai sur la prédication de Calvin. — Panégyriques de Bourdaloue. — Un vieux prédicateur huguenot, Dumoulin. — Considérations sociales et psychologiques et mission du pasteur*); 2 sur des sujets non classés (*Lamennais apologète catholique. — Étude sur le spiritisme*).

La Faculté avait mis au concours le sujet suivant : *les Citations de l'Ancien Testament dans les épîtres de saint Paul.*

Droit. — M. Ginouilhac, professeur de droit français, a été admis à la retraite. M. Bressoles a été nommé en procédure civile, M. Vidal en droit criminel, M. Hanrion en droit administratif.

La Faculté avait 540 étudiants, dont 246 ont à la fois pris des inscriptions et passé des examens. C'est une diminution de 30 sur l'année précédente. Ces étudiants se répartissent ainsi : 1re année, 182; 2e année, 137; 3e année, 113; doctorat, 51; capacité, 57.

Il est entré 175 étudiants nouveaux, 25 de Haute-Garonne, 25 de l'Aude, 20 de l'Aveyron, 12 du Tarn, 67 des autres départements de la région, 27 du reste de la France.

La ville subventionne 3 cours et les concours, et fournira des fonds pour refaire les amphithéâtres et le secrétariat et aménager la bibliothèque.

La Faculté n'a pu décerner la bourse de 5 000 francs que la ville donne pour permettre à un docteur de suivre pendant 2 ans les cours de l'École libre des sciences politiques.

Sciences. — M. Fabre, maître de conférences, en congé, a été chargé d'un cours complémentaire de chimie.

La Faculté a décidé de reprendre l'ancienne tradition des cours publics, abandonnée pendant quelques années. « On nous a rendu un véritable service, dit le doyen, en nous donnant avec les boursiers un public restreint mais laborieux, bien préparé à suivre nos cours et nous donnant au point de vue scientifique des satisfactions de premier ordre. Mais peut-être, en se livrant presque exclusivement à la préparation aux exaé mens, a-t-on trop perdu de vue le grand public et n'y a-t-il pas lieu de craindre que ce grand public ne nous oublie à son tour et ne vienne un jour à se demander si les services que nous rendons sont bien proportionnés aux grands sacrifices que nous demandons à l'État? »

Les sujets de ces cours seront : *La chimie appliquée à l'agriculture* (Sabatier); *Les éléments de mathématiques indispensables pour l'étude des sciences expérimentales* (Berson); *La mécanique appliquée à l'industrie.*

La Faculté avait 90 étudiants ainsi répartis : mathématiques, 41; physique, 27; chimie, 2; sciences naturelles, 20. Boursiers, 17; étudiants, 56; auxiliaires, 4; répétiteurs, 13.

Examens. — La Faculté a reçu 17 licenciés.

Baccalauréat complet : 484 candidats, admis 174.
— restreint : 112 — — 57.

Lettres. — Le personnel se compose de 16 professeurs ou maîtres de conférences (il y en avait 5 en 1874); l'enseignement n'est plus restreint aux études classiques; il porte sur l'histoire locale, les littérateurs modernes, la pédagogie, l'archéologie.

La Faculté a continué à faire des cours publics qui ont été très suivis.

Philosophie. *La morale métaphysique contemporaine* (Rauh).

Histoire. *Renaissance de la civilisation au XIe siècle* (Duméril). — *La France médicale du XIe au XIIe siècle* (Molinier). — *Gouvernement des empereurs romains d'Auguste à Théodose* (Lécrivain). — *Introduction générale à l'étude de la géographie* (Dognon).

Littérature grecque. *Les tragédies d'Euripide* (Beaudouin).

Littérature latine. *Écrivains des deux premiers siècles de l'Empire; Tacite* (Antoine).

Littérature française. *Pièces et romans de Marivaux* (Benoist).

Littérature étrangère. *Littérature contemporaine allemande de 1850 à 1880* (Hallberg). — *Romans picaresques en Espagne* (Mérimée).

Littérature romane. *Littérature provençale au XIIe siècle* (Manas).

Archéologie et antiquités. — *Archéologie du théâtre grec* (Lebègue). — *Formation et organisation des sociétés antiques* (H. Duméril).

Pédagogie. — *Introduction à la science de l'éducation* (Dumesnil).

Il a été fait un cours sur les *Antiquités et l'épigraphie pyrénéennes.*

La Faculté avait 71 étudiants ainsi répartis :

Agrégation : philosophie, 1; histoire, 2; grammaire, 6; lettres, 1; anglais, 1; allemand, 1.

Licence : philosophie, 7; histoire, 10; grammaire, 38; certificat, 2.

Boursiers, 20. Étudiants, 37; auxiliaires, 4; répétiteurs, 10.

Il y avait en outre 8 auditeurs libres, 27 professeurs assistant aux conférences du jeudi, 27 correspondants, 30 élèves de l'École normale primaire. La Faculté a eu 2 étudiants admis à l'agrégation (1 en grammaire, 1 en philosophie) et 4 admissibles.

Examens. — Licence, 28; candidats admis, 11 (lettres, 8; histoire, 2; allemand, 1).

Baccalauréat, première partie, candidats, 970, admis, 348.
— deuxième partie, — 653 — 253.

La moyenne des admissions s'est maintenue pour la première partie, elle a baissé pour la deuxième, mais les notes se sont améliorées.

La Faculté réclame le changement du système de notation qui oblige à refuser tout candidat s'il a 2 notes *mal* et ne fournit pas de note intermédiaire entre *passable* et *mal.* Elle se plaint aussi que toutes les compositions aient une valeur égale; la version latine et la composition française représentent une série d'études plus importantes que le thème de langues vivantes et devraient avoir un coefficient plus fort. On diminuerait ainsi la part du hasard.

École de médecine. — L'École devenue de plein exercice en 1887 s'est réorganisée. Elle a conservé son ancien personnel, mais a dédoublé la chaire de thérapeutique et d'hygiène en joignant à l'hygiène la médecine légale et la chaire de pharmacie et matière médicale. On a appelé un personnel nouveau, MM. Lapie, pour l'anatomie pathologique et histologie; Rivière, pour la pathologie chirurgicale et médecine opératoire; Rey, pour la physique médicale.

Les cours de pharmacie constituent un ensemble complet, et peuvent même servir de complément à l'enseignement de la médecine en botatique et en chimie.

L'École a eu 216 étudiants (et en comptant ceux qui sont en cours d'études, 296). Ces 216 étudiants se répartissent ainsi :

Doctorat, 1re année, 32; 2e année, 17; 3e année, 23; 4e année, 11.
Officiat, — 20; — 8; — 7; — 8.
Pharm. 1re cl., 1re année, 2; 2e année, 4; 3e année, 2.
— 2e cl., — 35; — 25; — 22.

Dès le premier trimestre de 1889 il y a eu 209 étudiants inscrits.

Les travaux continuent pour la construction de la Faculté de médecine, fondée par un contrat entre l'État et la Ville. Le bureau de bienfaisance a décidé de créer un dispensaire pour les maladies d'enfants sur le modèle de celui du Havre. L'État aidera à subvenir aux frais de ce dispensaire qui deviendra une des cliniques de la Faculté; le service sera fait par les professeurs.

Dès la rentrée de novembre 1888 l'École a pu prendre possession d'une partie des locaux, des pavillons de dissection et des travaux pra-

tiques de micrographie; à la rentrée de Pâques elle s'est installée dans les salles de manipulation de physique.

Examens. — Officiat, 8 candidats, admis, 8; pharmacie de 1re classe, 32 candidats, admis, 32; sages-femmes, 12 candidats, admis, 12; herboristes, 1 candidat, admis, 1.

Les candidats au diplôme de pharmacie de 2e classe ont dû pour la première fois faire imprimer une dissertation inaugurale.

ALLEMAGNE

L'enseignement des Universités. — Voici la liste des cours et des exercices (1) du semestre d'été dans les Universités de l'Empire allemand sur les matières suivantes : 1° économie politique et sciences sociales; 2° psychologie et logique; 3° esthétique et histoire de l'art; 4° pédagogie.

ÉCONOMIE POLITIQUE ET SCIENCES SOCIALES

Leipzig. — Histoire critique des théories politiques et sociales, comme préparation à la politique pratique (Roscher).

Économie politique générale. — Argent et crédit (Brentano).

Introduction à l'étude de la statistique. — Politique coloniale. — Exercices pratiques dans le bureau de statistique municipale (Hasse).

Histoire de l'économie politique depuis Colbert. — Exercices d'économie politique (Walcker *).

Affaires de banque et de bourse. — Science financière (Warschauer *).

Würzburg. — Économie politique, agriculture, industrie, commerce. — Séminaire de sciences politiques (Schanz).

Histoire et critique des systèmes politiques et sociaux de l'antiquité et des temps modernes (Wegele).

Kœnigsberg. — Agriculture, industrie, commerce. — Poids et mesures, argent et banques. — Exercices d'économie politique (Hasbach, Kœnigsberg).

Histoire économique de l'Allemagne (Below *).

Munich. — Économie politique (Helferich).

Système des sciences politiques (Riehl).

Politique économique. — Exercices d'économie politique (Neuburg *).

Iéna. — Économie politique. — Histoire de l'économie politique. — Problèmes sociaux et économiques. — Exercices du séminaire de sciences politiques (Pierstorff).

Kiel. — Économie politique. — Science financière (Seelig).

Principes de la politique fiscale. — Législation économique de l'empire allemand. — Chapitres choisis de politique agraire (Backhaus).

Statistique morale du Schleswig-Holstein (Tönnies *).

Rostock. — Théorie, pratique et histoire de la statistique. — Exercices d'économie politique (Stieda).

Greifswald. — Rapport de l'Église avec les mouvements sociaux (Nathusius, théologie).

Histoire et théorie de l'économie sociale. — Économie politique (Baumstark).

Moyens de transport; chemins de fer. — Statistique démographique et morale. — Exercices d'économie politique (Struck).

(1) L'astérisque indique que le cours est fait par un privat-docent.

Munster. — Éléments d'économie politique. — Histoire de la civilisation économique au moyen âge en Allemagne. — Exercices de sciences politiques (Ochenkowski).

Halle. — Politique économique. — Politique de la population, assistance publique. — Exercices de statistique (Conrad).

Théorie des impôts (Eisenhart).

Théorie générale de l'État. — Argent, crédit et banques. — Exercices d'économie politique (Friedberg).

Berlin. — Économie politique théorique. — Questions de politique agraire. — Exercices d'économie politique (Schmoller).

Économie politique spéciale et pratique; moyens de communication. — Agriculture, industrie et commerce. — Question des travailleurs industriels avec application particulière à la politique sociale allemande (Wagner).

Théorie de la statistique. — Exercices de statistique.

Statistique de l'empire allemand avec démonstrations. — Recherches sur l'histoire agraire (séminaire de sciences politiques et de statistique). — Étude sur les industries au point de vue de la statistique économique (Meitzen).

Introduction à l'étude de l'histoire économique. — Exercices de statistique historique (Hœniger *).

Histoire des sciences politiques (Iastrow *).

Économie financière. — Dettes publiques, crédit de l'État et des communes (Kaufmann *).

Bonn. — Science financière. — Séminaire de sciences politiques. (Nasse).

Économie politique générale. — Organisation moderne des communications (Sering).

Heidelberg. — Économie politique théorique. — Théorie générale de l'État et politique. — Exercices pratiques d'économie politique.

Sociologie (Scherrer).

Göttingue. — Économie politique et politique économique avec application particulière à la législation de l'empire allemand. — Exercices du séminaire de sciences politiques (Cohn).

Économie politique générale. — Argent et monnaie (Lexis).

Dettes d'État. — Questions contemporaines économiques (Mithoff).

Breslau. — Théorie générale de l'économie politique. — Population et assistance publique. — Exercices d'économie politique (Elster).

Théorie de l'impôt agraire avec exercices dans l'art de dresser des plans d'administration de domaines. — Histoire du développement des théories d'économie politique agraire depuis Thaer (Funke).

Économie politique. — Science financière. — Politique sociale de l'Empire allemand et de l'Angleterre. — Exercices d'économie politique (Miaskowski).

Fribourg. — Économie politique. — Science financière. — Politique sociale de l'empire allemand et de l'Angleterre. — Exercices d'économie politique (Philippowich von Philippsberg).

Histoire de l'économie politique et du socialisme. — Politique économique et science administrative. — Histoire de la statistique. — Exercices de statistique. — Exercices d'économie politique pour commençants (Adler).

Tubingue. — Politique économique. — La question ouvrière industrielle (Herkner).

Théorie de l'économie politique agraire (Weber).

Économie politique pratique. — La question sociale, en particulier la question ouvrière. — Exercices d'économie politique (Schœnberg).

Économie politique théorique, monnaie, chemins de fer et postes. — Politique de banque et de crédit, théorie du change et du papier-monnaie. — Discussions d'économie politique (Neumann).

Erlangen. — Économie politique théorique. — Économie politique pratique; politique agricole, industrielle, commerciale. — Conversations sur des sujets d'économie politique (Eheberg).

Giessen. — Science financière. — Exercices de statistique et économie politique (Laspeyres).

Strasbourg. — Introduction à la politique (Merkel).

Théorie et pratique de la statistique. — Des colonies. — Exercices d'économie politique et de statistique (Knapp).

Économie politique générale. — Argent et crédit. — Exercices d'économie politique et de statistique (Sartorius von Waltershausen).

ESTHÉTIQUE ET HISTOIRE DE L'ART

Leipzig. — Histoire de la plastique et peinture grecque jusqu'au temps des royaumes helléniques. — Exercices d'explication des œuvres d'art antique; travaux écrits (Overbeck).

Histoire de l'art moderne depuis la fin du XVIe siècle. — Conditions de l'art contemporain. — Lois du style en architecture et art monumental. — Exercices sur l'histoire de l'art (Springer).

Histoire de la musique depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours. — Histoire de l'harmonie, d'après les recherches les plus récentes. — Histoire de la théorie de la musique depuis le XIIe siècle jusqu'à nos jours (Paul).

Les siècles d'art antique dans Homère et les Cycliques. — Antiquités privées des Grecs d'après les monuments. — Troie, Mycènes, Olympie d'après les dernières fouilles. — Exercices de la Société archéologique (Schreiber).

Histoire de l'art allemand. — De l'art oriental (Brockhaus*).

Wurzburg. — Esthétique et histoire générale de l'art (Urlichs).

Kœnigsberg. — Histoire de l'art de la Renaissance italienne. — Explication d'œuvres d'art (Dehio).

Histoire de l'art grec et romain. — Découvertes archéologiques depuis 1875, leur importance pour l'art et la civilisation. — Exercices archéologiques (Hirschfeld).

Munich. — Musique d'église, histoire et exercices pratiques (Schmid) (1).

Mythologie artistique grecque. — Exercices archéologiques dans la collection de vases de la vieille Pinacothèque (Brunn).

Manéthon et les monuments. — Fouilles des temples (Lauth).

Histoire de l'art moderne. — Collections d'art de Munich (Muther*).

Histoire des arts plastiques du moyen âge. — Exercices dans la vieille Pinacothèque (Rielh*).

Architecture et sculpture de la renaissance italienne (Stegmann*).

(1) De la Faculté de théologie catholique.

Iéna. — L'art chrétien des catacombes. — Histoire de la sculpture grecque et romaine. — Histoire des arts plastiques depuis 1750. — Exercices archéologiques (Gœdechens).

Histoire générale de l'art. — Développement des rudiments de l'art et de la civilisation indigène. — Antiquités préhistoriques allemandes. — Exercices archéologiques (Klopfleisch).

Kiel. — Histoire de l'art chrétien jusqu'au XIIIe siècle (Müller*, théologie).

L'art romain. — L'Amour et Psyché dans les monuments (Förster).

Rostock. — Histoire de l'art grec et gréco-romain. — Exercices archéologiques (Kœrte).

Greifswald. — Léonard, Raphaël et Michel-Ange. Exercices archéologiques (Schulze, théologie).

Explications et reproductions d'œuvres d'art choisies. — Exercices archéologiques. — Éléments d'archéologie (Prenner).

Histoire de l'art moyen âge et moderne au point de vue des limites des arts et des sciences. — Histoire des églises et des couvents de Greifswald. — Entretiens sur les antiquités de Poméranie (Pyl).

Munster. — Vie et œuvres de Michel Ange. — Exercices d'histoire de l'art.

Histoire de l'art alexandrin et romain. — Exercices archéologiques (Milchhöfer).

Halle. — Histoire de l'art plastique en Italie du XIIIe au XVe siècle (Droysen).

Mythologie artistique, cycle troyen. — Monuments de l'Acropole. — Explication des moulages du musée archéologique. — Exercices archéologiques (Heydemann).

Berlin. — Archéologie de l'histoire biblique et exercices au Musée chrétien (Piper, théologie).

Archéologie de l'art gréco-romain. — Mythologie artistique des Grecs et des Romains. — Exercices d'archéologie historique (Curtius).

Histoire de l'art et de la civilisation au XIXe siècle. — Explications de gravures choisies d'après les œuvres des maîtres contemporains (Grimm).

Histoire de l'art grec des Ve et IVe siècles. — Explications de monuments. — Exercices archéologiques (Robert).

Éléments de la musique théorique et de la composition musicale; le contrepoint. — Histoire de la musique. — Développement de la musique en parties (Bellermann).

Œuvres des principaux maîtres de la Renaissance en Italie et en Allemagne d'après des photographies et des gravures. Les arts de la gravure (bois, cuivre, eaux-fortes) en Italie, Allemagne et Pays-Bas, des origines à nos jours. — Exercices sur l'histoire de l'art moderne (Frey).

Éléments de l'histoire de l'art grec et romain d'après les monuments du Musée. — Exercices archéologiques dans la collection de céramique du Musée (Furtwängler).

Théorie et histoire de la musique de l'antiquité classique. — Histoire de l'Oratorio. — Explication de la Musica d'*Hermannus contractus* (Spita).

Esthétique de la science naturelle (Essen).

Bonn. — Histoire de l'art chrétien antique (Benrath, théologie protest.).

Archéologie biblique (Reusch, théologie cathol.).

Histoire de l'architecture chrétienne jusqu'au XVIe siècle. — Exercices d'histoire de l'art (Justi).

L'idéal des dieux grecs. — Exercices archéologiques (Kekulé).

Histoire de la sculpture et de la peinture allemande. — Exercice d'histoire de l'art (Thode*).

Heidelberg. — Histoire de la ville de Rome. — Explication d'œuvres d'art plastiques. — Exercices archéologiques (Duhn).

Histoire de la peinture allemande jusqu'à Holbein. — Histoire artistique du château de Heildeberg. — Exercices d'histoire de l'art (Œchelhaüser).

Histoire de la plastique grecque depuis Phidias jusqu'à l'école de Pergame, avec explications des moulages de la collection archéologique. — Exercices archéologiques (Dilthey).

Gœttingue. — Explication d'œuvres d'art, séminaire archéologique. — Explications de moulages d'œuvres antiques depuis le temps d'Alexandre. — Corrections de travaux archéologiques (Wieseler).

Théorie de l'harmonie. — Exercices d'ensemble (Freyberg).

Histoire générale de l'art européen au XIXe siècle. — Histoire de l'art oriental, Égypte, Assyrie, Phénicie, Perse, Asie Mineure, Islam, Inde, Chine (Lange).

Breslau. — Périodes de l'histoire de l'art moderne depuis le commencement du moyen âge. — Raphaël d'Urbino. — Séminaire d'histoire de l'art (Schmarsow).

Histoire de la peinture antique.— Exercices archéologiques (Rossbach*).

Fribourg. — Étude des sources de l'histoire de l'art grec. — Figures du cycle légendaire de Troie. — Exercices archéologiques (Lœschke).

Histoire de la peinture grecque et romaine. — Explication des moulages d'œuvres d'art grecques. — Exercices archéologiques (Herzog).

Explication d'ouvrages contemporains sur les théories artistiques (Walleschek).

Tubingue. — Archéologie de l'art chrétien (Funk, théologie cath.).

Histoire de l'art moderne, en particulier de la peinture italienne (Kœstlin).

Histoire de l'art chrétien antique et du moyen âge. — Monuments artistiques de Rome (Holtzinger*).

Erlangen. — Histoire de l'art chrétien. — Exercices du séminaire d'archéologie chrétienne (Hauck, théologie).

Histoire de l'art grec. — Explications des moulages de la collection (Flasch).

Giessen. — Histoire de l'art plastique moderne (Ritgen).

Époques de la plastique grecque. — Exercices archéologiques (Dümler*).

Strasbourg. — Fouilles et musées d'art antique. — Explication du musée des antiques. — Exercices archéologiques (Michaelis).

Histoire de l'art allemand depuis le commencement du XVe siècle. — Exercices du séminaire d'histoire de l'art (Janitschek).

Histoire de l'esthétique (Windelband).

Quatuors d'instruments à cordes de Haydn, Mozart et Beethoven (Jacobsthal).

PSYCHOLOGIE ET LOGIQUE

Leipzig. — Psychologie. — Introduction à la philosophie et logique (Heinze).

Éléments d'éthique et philosophie du droit. — Séminaire de psychologie expérimentale (Wundt).
Psychologie (Strümpell).
Logique et théorie de la connaissance (Seydel).
Psychologie expérimentale, sensations (Külpe).
Wurzburg. — Psychologie; perceptions des sens (Volkelt).
Kœnigsberg. — Logique (Walter).
Iéna. — Logique (Eucken).
Kiel. — Psychologie (Glogau).
Greifswald. — Logique (Rehmke).
Munster. — Logique et psychologie (Spicker).
Halle. — Psychologie. — Rapport empirique du corps et de l'âme (Vaihinger).
Logique (Uphues*).
Logique. — Exercices philosophiques (Hasserl).
Berlin. — Critique littéraire et historique. — Logique et théorie de la connaissance (Zeller).
Logique et théorie de la philosophie (Deussen).
Logique et introduction à la philosophie. — Introduction à la psychologie expérimentale. — Exercices de psychologie expérimentale (Ebbinghauss).
Logique et théorie de la connaissance (Gizycki).
Psychologie et anthropologie (Paulsen).
Psychologie (Lasson*).
Anthropologie psychique (Luschan*).
Quelques chapitres de psychologie avec application aux problèmes sociaux (Simmel).
Bonn. — Logique (Neuhaüser).
Psychologie (Lipps).
Psychologie, éléments. — Traits essentiels de la psychologie du langage (Witte).
Heidelberg. — Psychologie (Fischer).
Psychologie (Caspari).
Göttingue. — Chapitres choisis de biophysique. — Questions psychologiques avec étude spéciale du procédé expérimental (E. Müller).
Logique (Peipers).
Breslau. — Psychologie expérimentale (Baeumker).
Psychologie (Erdmann).
Fribourg. — Eléments de psychologie (Hardy, théologie).
Logique et théorie des sciences. — Exercices de logique (Riehl).
Psychologie. — Travaux de psychologie expérimentale (Münsterberg).
Tubingue. — Introduction à la philosophie et à la logique (Spitta).
Erlangen. — Anthropologie et psychologie (Rabus*).
Strasbourg. — Logique (Windelband).
Psychologie (Kerry).

PÉDAGOGIE

Leipzig. — Histoire de la pédagogie; didactique générale. — Exercices du séminaire pédagogique, conférences sur la méthode (Masius).
Exercices pratiques de pédagogie scientifique (Strümpell).

De la préparation à l'enseignement secondaire. — Exercices du séminaire pédagogique (Richter).

Marburg. — Histoire de l'éducation et de l'enseignement en Allemagne depuis le IXe siècle (Grasberger).

Munich. — Pédagogie, histoire et théorie de l'éducation. — Exercices pratiques de pédagogie (Bach) (1).

Iéna. — Pédagogie philosophique générale (Stoy *).

Rostock. — Pédagogie (Von Stein).

Berlin. — Histoire de la pédagogie (Lommatsch, théologie).

Histoire et théorie de la pédagogie (Dilthey).

Pédagogie (Lasson *).

Heidelberg. — Développement de l'instruction supérieure dans les principaux États de l'Europe depuis le commencement du XIXe siècle. — Exercices pédagogiques dans les matières de l'enseignement secondaire (Uhlig).

Göttingue. — Histoire et théorie de la pédagogie (Baumann).

Erlangen. — Histoire de la pédagogie (Müller).

Giessen. — L'enseignement secondaire des nations romanes, surtout en France et en Italie (Schiller).

L'encombrement des carrières universitaires. — Un ancien étudiant de l'Université de Kiel, après avoir passé l'examen d'État et obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, avait fait le stage réglementaire d'un an; mais l'encombrement dans les établissements d'enseignement secondaire est tel qu'il n'a pu trouver aucun poste. Après des essais infructueux pour gagner sa vie en donnant des leçons particulières, il s'est suicidé d'un coup de revolver. D'autres étudiants des Universités de l'Est de la Prusse, après avoir passé leur examen, se sont faits musiciens, quelques-uns sont entrés dans les écoles normales d'instituteurs.

Pour diminuer le nombre des aspirants aux postes de l'enseignement secondaire, un nouveau règlement décide que désormais tout candidat sorti de l'Université avec un certificat incomplet, ne pourra être admis qu'à faire la première année de stage, et sera renvoyé au bout de l'année s'il ne parvient pas à obtenir le certificat complet. A Berlin, la commission d'examen donne environ une moitié de certificats complets seulement.

Le nombre des étudiants a presque doublé en 20 ans. Il n'y avait en 1869 que 17631 étudiants allemands; ce chiffre s'élevait en 1880 à 26032 et en 1888 a atteint 34118. La proportion des étudiants au chiffre de la population était en 1869 de 1 à 2297 : elle est montée en 1880 à 1 sur 1732 et atteint maintenant 1 sur 1409.

Bourses d'Universités. — Le ministre de l'instruction publique de Prusse a décidé que dorénavant les bourses (*Stipendien*) dans les Universités prussiennes devraient être réparties de façon qu'un étudiant boursier ne reçût jamais moins de 200 marks pour le semestre d'été, 300 pour le semestre d'hiver. Cette mesure a été prise pour mettre fin au régime du morcellement des bourses; il n'était pas rare de voir des bourses inférieures à 20 marks.

(1) Cet enseignement fait partie de la Faculté de théologie catholique.

BERLIN

Université. — L'autorité universitaire a interdit les élections de la commission des étudiants, dans la crainte des conflits auxquels elles risquaient de donner lieu. La commission, diminuée par des démissions, ne s'est plus considérée comme représentant suffisamment le corps des étudiants et s'est dissoute.

Le nombre des étudiants pendant le semestre d'été s'est élevé à 5 631 (sans compter 2 637 auditeurs). Il se répartit ainsi :

Théologie, 838; droit, 1 554; médecine, 1 408; philosophie, 1 831. Sur les étudiants en philosophie, il y a 1 310 Prussiens (dont 646 avec le certificat du gymnase, 329 avec certificat de *Realschule*).

BONN

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 1 404 ainsi répartis: Théologie évangélique, 149; catholique, 154; droit, 290; médecine, 409; philosophie, 402.

FRIBOURG

Université. — Le chiffre des étudiants était le 1 191 (au lieu de 1 125 l'année précédente), ainsi répartis: théologie, 187; droit, 279; médecine et pharmacie, 452; philosophie, 273.

GŒTTINGUE

Université. — Les dépenses pour l'agrandissement des cliniques s'élèvent cette année à 526 000 marks.

Le séminaire allemand nouvellement fondé sera dirigé par les professeurs W. Müller, Heyne, Röthe; il n'admettra que des étudiants qui aient déjà participé à des exercices préparatoires ou qui aient prouvé une connaissance suffisante de l'allemand ancien et moderne et de la littérature allemande.

L'Université a eu 941 étudiants: théologie, 250; droit, 156; médecine, 214; philosophie, 321; il y avait 23 auditeurs inscrits.

GREIFSWALD

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 887: théologie, 308; droit, 71; médecine, 422; philosophie, 86, et 20 auditeurs.

HEIDELBERG

Université. — Le chiffre des étudiants s'est élevé à 1 060 : théologie, 102; droit, 339; médecine, 297; philosophie, 322; il y avait en outre 134 auditeurs.

IENA

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 629 : théologie, 133; droit, 104; médecine, 226; philosophie, 166; il y avait 25 auditeurs.

KIEL

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 576 : théologie, 89; droit, 58; médecine; 316; philosophie, 133; 22 auditeurs.

KŒNIGSBERG

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 763 : théologie, 192; droit, 138; médecine, 266; philosophie, 167; auditeurs, 15.

LEIPZIG

Université. — La construction de la nouvelle bibliothèque a été inaugurée; l'édifice sera construit tout entier sans bois.

L'Université avait cet été 3 322 étudiants, dont 1 609 seulement du royaume de Saxe : théologie, 666; droit, 879; médecine, 836; philosophie, 909; art dentaire, 38; auditeurs, 69.

Dans ce nombre il y avait 2 594 étudiants pourvus du certificat de gymnase, 168 du certificat de *Realschule*, 560 sans certificat.

MARBURG

Université. — Le chiffre des étudiants était de 852 : théologie, 172; droit, 117; médecine, 236; philosophie, 327; auditeurs, 40.

MUNICH

Université. — La Faculté de médecine a demandé la création d'un institut pharmacologique.

Le chiffre des étudiants s'est élevé à 3 622 : théologie, 146; droit, 1 413; médecine, 1 182; pharmacie, 279; philosophie, 507; sciences financières, 7; forêts, 88. Sur ce nombre il n'y a que que 2 042 Bavarois.

Aucune Université n'a eu un accroissement aussi rapide. Munich n'avait encore entre 1860 et 1870 que 1 200 étudiants environ en moyenne, elle était tombée en 1871 à 1 118 et en 1875 à 1 012. En 1883 le chiffre était remonté à 1768 et en 1885 à 2 825. La proportion des étudiants étrangers à la Bavière a beaucoup augmenté; depuis 1880 le nombre de ces étudiants a triplé, tandis que celui des Bavarois a doublé seulement.

ROSTOCK

Université. — Le chiffre des étudiants s'est élevé à 360 : théologie, 64; droit, 40; médecine, 155; philosophie, 101.

TUBINGUE

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 1 410 : théologie évangélique, 470; catholique, 150; droit, 251; médecine, 265; philosophie, 69; sciences politiques, 153; sciences naturelles, 52; auditeurs, 16.

BRESLAU

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 1 329 ainsi répartis : théologie catholique, 201; évangélique, 179; droit, 216; médecine, 380; philosophie, 352.

GIESSEN

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 616 ainsi répartis : théologie, 100; droit, 88; médecine, 119; sciences financières, 66; forêts, 39; mathématiques, 20; philologie, 75; sciences naturelles, 23; histoire, 4; chimie, 14; pharmacie, 16; art vétérinaire, 29; dentistes, 9.

Il y a eu 38 auditeurs.

HALLE

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 1 701 ainsi répartis : théologie, 746; droit, 125; médecine, 337; philosophie, 493.

Il y avait 51 auditeurs.

WURZBURG

Université. — Le chiffre des étudiants a été de 1588 ainsi répartis : théologie, 154; droit, 302; médecine, 938; pharmacie, 45; philosophie, 149. Il y avait 57 auditeurs.

MUNSTER

Académie. — L'Académie a eu 448 étudiants, au lieu de 416 : théologie, 288; philosophie, 160. La province de Posen fournit 72 étudiants, presque tous en théologie catholique.

BALE

Université. — L'Université a 358 étudiants : théologie, 109; droit, 36; médecine, 109; philosophie, 104.

STRASBOURG

Université. — La construction de la nouvelle bibliothèque est commencée; les frais sont évalués à 981 000 marks.

L'Université avait 874 étudiants : théologie, 120; droit, 181; médecine, 300; philosophie, 124; sciences mathématiques et naturelles, 149. Sur ce nombre 313 seulement sont des Alsaciens-Lorrains.

VIENNE

Université. — Le chiffre des étudiants était de 4803, celui des auditeurs de 1568. Le chiffre total se répartit ainsi : théologie, 243; droit, 2155; médecine, 3185; philosophie, 788.

DORPAT

Université. — La juridiction académique allemande a été abolie. Le recteur sera désormais nommé par le gouvernement.

WASHINGTON

Université catholique. — L'Université catholique qui vient d'être fondée sera organisée sur le modèle d'un séminaire. Les étudiants doivent demeurer ensemble, dans des collèges surveillés chacun par un président. Les études de théologie catholique devront durer au moins 4 ans, celles de droit canon 3 ans; les cours seront faits en latin. Les évêques des États-Unis ont la surveillance et choisissent un conseil chargé de l'exercer. Il y a un recteur et un sénat académique, et les professeurs peuvent être des religieux, des prêtres ou des laïques. Mais le recteur doit être prêtre et docteur en théologie, et est choisi par le conseil de surveillance et confirmé par le Saint-Siège. Le conseil peut annexer à l'Université des collèges et des séminaires dont les certificats de sortie seront acceptés pour l'entrée à l'Université.

L'Université est placée sous le patronage de la Vierge; le Saint-Père a envoyé un portrait pour l'*Aula*. 60 étudiants sont déjà inscrits; les cours commenceront en automne. On a recruté plusieurs professeurs en Europe.

LA SESSION D'ÉTÉ

DU

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

En ouvrant la session, M. le Ministre se félicite que la politique l'ait ramené au Ministère de l'Instruction publique, dont il avait conservé un si précieux souvenir, et qu'elle lui donne l'occasion de présider encore une fois aux travaux du Conseil supérieur.

Il paye ensuite un légitime tribut d'hommages à la mémoire de M. Beaussire, décédé depuis la dernière session. Il a eu l'occasion, dans une autre enceinte, de rappeler les mérites et les vertus d'Émile Beaussire. Devant le Conseil supérieur, il se borne à le caractériser d'un mot : il fut un homme de bien dans la pleine acception du terme. M. Beaussire est remplacé par M. Zeller. Le Ministre souhaite la bienvenue à M. Zeller, dont le Conseil entier connaît l'expérience et le dévouement. Deux autres vides se sont produits dans le Conseil. M. Morel a désiré, malgré les vives instances du Ministre, quitter la direction de l'enseignement secondaire pour l'inspection générale. Le ministre n'a pu que se rendre à son désir; mais le Conseil n'oubliera pas les qualités d'esprit et de caractère par lesquelles M. Morel s'est toujours distingué.

Le corps électoral de l'enseignement primaire avait envoyé au Conseil M. Compayré, qui était une précieuse recrue; la loi inflexible sur les incompatibilités n'a pas permis au Conseil d'État de sanctionner l'élection de M. Compayré. En dehors du Conseil, M. Compayré n'en restera pas moins un défenseur zélé des intérêts de l'instruction publique.

M. Morel est remplacé par M. Rabier. Le Ministre ne le présentera pas au Conseil qui le connaît et l'apprécie de longue date.

Le Ministre passe ensuite en revue les différentes affaires soumises au Conseil. Il en est une d'une importance capitale. C'est le projet qui tend à élargir, dans la Faculté de droit, la part trop étroite des matières économiques et des matières de droit public.

L'initiative du projet appartient au prédécesseur du ministre actuel, M. Lockroy. Le projet a été soumis aux Facultés, puis à la section permanente. Le directeur de l'enseignement supérieur l'a fait précéder d'un exposé des motifs que le Ministre n'analysera pas. Le Ministre tient seulement à dire que la réforme projetée n'est pas nouvelle. Elle a été poursuivie par tous les ministres libéraux, par M. de Salvandy, en 1847, par M. Duruy, en 1869, et par M. Jules Simon, en 1872.

Jusqu'ici elle n'a pas abouti. Le Ministre espère qu'elle sera plus heureuse en 1889 et que le Conseil ne refusera pas de s'associer à une réforme lentement mûrie, qui intéresse au plus haut point la science et l'État.

M. le Ministre donne lecture du bordereau des affaires soumises au Conseil.

Il est procédé à la nomination des commissions et à l'élection d'un membre de la Commission de discipline et du contentieux en remplacement de M. Compayré. M. Lenient est élu.

Sur le rapport de M. Brouardel, le Conseil adopte un projet de décret tendant à ne nommer les professeurs titulaires des Écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie qu'après avis de la section permanente. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Sur le rapport de M. Planchon, le Conseil adopte un projet de décret relatif aux examens probatoires pour les grades de pharmacien de 1re classe et de pharmacien de 2e classe. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Sur le rapport de M. Drumel, le Conseil adopte un projet de décret modifiant l'article 1er du décret du 31 mars 1887, relatif au versement des droits d'inscriptions dans les Facultés et Écoles d'enseignement supérieur. Ces droits devront, à partir du 1er octobre 1889, être acquittés par versements trimestriels.

Sur le rapport de M. Charpentier, le Conseil adopte un projet d'arrêté relatif aux examens du certificat d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges de jeunes filles. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Sur le rapport de M. Accarias, le Conseil adopte un projet de décret relatif à une nouvelle organisation des études de 1re, 2e et 3e année dans les Facultés de droit. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Sur le rapport de M. Fournier, le Conseil statue sur diverses demandes de dispense de stage, d'autorisation d'enseigner en France et sur divers projets de concession à des établissements libres d'enseignement secondaire.

M. Defodon présente un rapport sur un projet d'arrêté ajoutant aux cinq langues vivantes prévues par l'arrêté du 18 janvier 1887, en ce qui concerne l'examen du brevet supérieur, les langues grecque et turque pour les examens subis à Constantinople en vertu de l'arrêté du 24 avril 1883. Le Conseil adopte le projet. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Le Conseil statue ensuite sur diverses affaires disciplinaires ou contentieuses : — pourvoi des sieurs Contrasty et Pradines, rapporteur, M. de Rozières ; — pourvoi de la dame Mathevet, rapporteur, M. le frère Joseph ; — pourvoi du sieur Moine, rapporteur, M. Jalliffier (l'examen de ce pourvoi a été ajourné) ; — pourvoi du maire de Clermont-en-Argonne, rapporteur, M. Drumel ; — pourvoi de la dame Dupont, rapporteur, M. Accarias. (Voir le texte des jugements au *Bulletin administratif* du 27 juillet 1889.)

Sur le rapport de M. Bayet, le Conseil adopte un projet de décret relatif à la composition du jury pour la licence ès lettres. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

M. Bayet présente ensuite un rapport sur un projet d'arrêté relatif à la liste des auteurs pour les candidats à la licence ès lettres. La liste des auteurs grecs est adoptée. En ce qui concerne les auteurs latins, le Conseil, sur la proposition d'un des membres, substitue la septième satire de

Juvénal à la première qui avait été proposée par la Commission. L'ensemble du projet est adopté sans autre modification. (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Sur le rapport de M. Lange, le Conseil adopte un projet d'arrêté relatif à la liste des auteurs à expliquer par les candidats à la licence ès lettres, avec mention : *Langues vivantes.* (Voir le texte au *Bulletin administratif* du 3 août 1889.)

Le Conseil statue sur une demande de dispense de stage et sur une demande d'autorisation d'enseigner en France, rapportées par M. Fournier.

Il est procédé à l'élection des deux membres du Conseil supérieur qui doivent faire partie de la Commission chargée, aux termes de l'article 43 de la loi du 19 juillet 1889, de déterminer les règles de classement du personnel de l'enseignement primaire public. MM. Jalliffier et Lenient sont élus.

Le Conseil statue ensuite sur diverses affaires disciplinaires ou contentieuses : — pourvoi du sieur Mortaize, rapporteur, M. Carriot; — pourvoi de la dame Larrouy, rapporteur, M. Lespiault; — pourvoi de la dame Poudevigne, rapporteur, M. Carriot. (Voir le texte des jugements au *Bulletin administratif* du 27 juillet 1889.)

Le directeur de l'enseignement supérieur rend compte de la suite donnée aux vœux concernant l'enseignement supérieur qui ont été déposés par des membres du Conseil au cours de la précédente session :

MM. Accarias et Drumel avaient demandé qu'il fût pris des mesures pour assurer l'assiduité dans les Facultés de droit. La Faculté de Paris, qui était particulièrement visée, ayant pris un règlement dans ce sens, le vœu se trouve avoir reçu satisfaction dans une large mesure.

Ces mêmes membres avaient demandé également qu'une réforme fût apportée dans le recrutement du personnel des agrégés de la Faculté de droit de Paris. La section permanente a été d'avis qu'il y avait lieu de soumettre la question à une enquête auprès des Facultés. M. le Ministre a adopté cet avis.

M. Rabier rend compte de la suite donnée aux vœux concernant l'enseignement secondaire :

MM. Merlet et Edon avaient proposé le rétablissement de l'ancien certificat de grammaire pour les élèves de la classe de quatrième. La section permanente, considérant qu'il n'y a aucune assimilation à établir entre l'ancien certificat de grammaire, qui était délivré, à la suite d'un examen, par le recteur sous la forme d'un diplôme, et le certificat d'études, qui peut être délivré après la quatrième année d'enseignement spécial, à la suite de l'examen de passage, par le chef de l'établissement, en conseil des professeurs, certificat contenant le simple résumé des notes de l'élève, — a émis l'avis que le vœu fût écarté, rien ne s'opposant d'ailleurs à ce qu'un certificat analogue à celui de l'enseignement spécial soit délivré, aux mêmes conditions, dans l'enseignement classique, aux élèves qui sortent de quatrième. M. le Ministre a adopté cet avis.

M. Merlet avait proposé que dans les nominations du personnel de l'enseignement secondaire, les maîtres répétiteurs pourvus de la licence fussent préférés aux candidats qui ne justifient d'aucun service dans l'Université. La section permanente n'avait pas d'avis à émettre sur cette question : c'est à l'Administration exclusivement qu'il appartient de choisir entre les candidats qui, remplissant les conditions, se présen-

tent pour les postes de professeurs. M. le Ministre a adopté cette manière de voir, l'Administration étant d'ailleurs disposée à faire droit au vœu présenté dans ce qu'il a de légitime. Il est de toute justice qu'on tienne compte de leurs services aux maîtres répétiteurs. Toutes choses égales entre les étudiants des Facultés et les maîtres répétiteurs candidats aux postes de professeur, la préférence devra être donnée aux maîtres répétiteurs qui ont des services. Toutefois, il appartient aux maîtres répétiteurs eux-mêmes, et c'est ce que font beaucoup d'entre eux, d'accroître la valeur de ces services en faisant de leurs fonctions, non pas des fonctions de pure surveillance, mais, comme le titre de maître répétiteur les y invite, un réel apprentissage du professorat.

MM. Lespiault et Bayet avaient proposé qu'aucun professeur ne fût nommé pour l'enseignement classique dans les lycées et collèges, en dehors des élèves de l'École normale supérieure, sans avoir fait deux années d'études dans une Faculté. La section permanente a considéré que l'adoption de ce vœu, qui est en quelque sorte l'opposé du précédent, aurait pour effet d'écarter de la carrière universitaire certains candidats des plus méritants et dont la situation est digne de tout intérêt; que la préparation aux examens et aux grades se fait incontestablement auprès des Facultés dans de meilleures conditions que partout ailleurs, mais que, cependant, le travail personnel des professeurs et des maîtres répétiteurs, dirigé d'ailleurs assez souvent par des agrégés des lycées ou par des professeurs de Faculté, n'est pas nécessairement moins fécond pour le développement de l'intelligence. Elle a considéré qu'un assez grand nombre de nos meilleurs professeurs ne sont pas formés autrement. Par suite, elle a écarté le vœu comme trop exclusif et trop absolu. M. le Ministre a adopté cet avis.

MM. Merlet, Edon, Lange, Charpentier et Niewenglowski avaient demandé que la licence fût exigée des candidats à l'agrégation scientifique et littéraire de l'enseignement spécial et à l'agrégation des langues vivantes. La section permanente considérant, en ce qui concerne l'enseignement spécial, que cette question se relie à d'autres questions générales relatives à tous les grades de l'enseignement spécial, au recrutement du personnel et au caractère même de cet enseignement, est d'avis que cette question particulière soit mise à l'étude avec l'ensemble des questions auxquelles elle se rattache. Quant à l'agrégation des langues vivantes, l'adoption du vœu aurait pour effet d'interdire l'accès des concours d'agrégation à la presque totalité des professeurs de langues vivantes; d'autre part, la parfaite possession d'une langue étrangère, plus nécessaire encore à ces professeurs que la haute culture classique, est mieux établie par le certificat d'aptitude que le diplôme de licencié : il y a donc lieu de maintenir le *statu quo*. M. le Ministre a adopté cet avis.

M. Lange avait demandé que les examens de passage dans les lycées et collèges fussent jugés exclusivement par les professeurs de la classe. La section a pensé qu'on ne pouvait écarter l'autorité du chef de l'établissement et qu'il était préférable que la décision fût définitivement prononcée par le proviseur ou par le principal, sur l'avis collectif et concerté de tous les professeurs réunis. M. le Ministre a adopté cet avis.

VARIÉTÉS

MOUVEMENT DES IDÉES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (1)

En passant à l'enseignement supérieur, nous quittons un peu le terrain de la pédagogie proprement dite, tout en nous élevant aux sources où elle s'alimente. Les questions ici changent de caractère. Aussi, peu de pages suffiront-elles à retracer les idées dominantes qui ont présidé à la transformation profonde opérée dans ce domaine. Ce n'est pas, tant s'en faut, que l'œuvre accomplie là le cède en importance à celle qui l'a été dans l'enseignement primaire ni à celle qui est en train de l'être dans le secondaire. Mais moins compliquée que l'une et l'autre, soulevant aussi moins de passions parce qu'elle touche à moins d'intérêts, elle s'est trouvée, par une rare fortune, conçue avec tant de netteté dès l'origine, exécutée ensuite avec tant de méthode, qu'après coup elle paraît presque simple.

Il faut le dire une fois de plus, M. Duruy, ici encore, avait mis la main à l'œuvre avec une claire vue de l'œuvre à faire. La plupart des indications essentielles se trouvent déjà dans sa Statistique de 1868.

La fondation de l'*Ecole des hautes études* suffirait à la gloire d'un ministre : création si utile, qu'après avoir rendu ce premier service, de faire sentir au vif les *desiderata* de notre enseignement supérieur en ce temps-là, elle n'a rien perdu de sa raison d'être, mais n'a fait que grandir au contraire depuis que cet enseignement vit et prospère à côté d'elle. Les méthodes dans une telle école ne peuvent avoir grand'chose de commun avec celles que discute la pédagogie: mais comment ne pas compter à l'actif de notre éducation nationale l'existence même de cet asile des hautes recherches et des études rares, où, sans l'ombre d'intérêt temporel, le plus pur zèle scientifique anime les maîtres et les élèves.

Il y a vingt ans, l'état de nos Facultés laissait fort à désirer; il semblait d'autant plus grave à ceux qui l'avaient à cœur, que beaucoup paraissaient l'accepter sans en souffrir: comme si la notion même de l'enseignement supérieur se fût oblitérée dans les esprits. M. Duruy l'a restituée, en rappelant qu'il faut à cet enseignement, non seulement des auditeurs, mais des élèves, et pour ces élèves, des bibliothèques, des laboratoires d'enseignement, des laboratoires de recherches. C'est à quoi l'on a pourvu depuis. Il proposait la « création d'écoles normales secondaires » auprès des Facultés : c'est la conception même des « bourses de licence », et des

(1) Nous empruntons ce remarquable chapitre à une monographie publiée, à l'occasion de l'Exposition universelle, *sur le mouvement des idées pédagogiques en France depuis* 1870.

« bourses d'agrégation », fondées depuis par M. Waddington. Il rêvait aussi, il est vrai, de rattacher aux Facultés les sociétés savantes pour affirmer plus nettement l'unité, la solidarité de tous les intérêts scientifiques du pays; c'est un point de son programme qui peut-être devra être repris, auquel toutefois il n'a pas été donné suite. Mais c'est le seul, ou peut s'en faut. Les ministres de la République, depuis MM. Waddington et Bardoux, n'ont, pour ainsi dire, fait que réaliser un programme que leur premier directeur de l'enseignement supérieur, M. Du Mesnil, avait pu méditer dès 1868 et transmis ébauché à son successeur M. Albert Dumont.

Le rôle des Facultés, on l'a de jour en jour mieux compris, est complexe, pour le moins double : elles doivent conserver et, s'il se peut, accroître le trésor des connaissances; elles doivent les communiquer et en assurer la transmission. Former des savants est leur plus haute fonction. Une Faculté, sans doute, ne peut être exclusivement, comme notre Collège de France ou notre Muséum, un foyer de libres recherches. Elles délivrent des grades au nom de l'État; elles contrôlent les études et leur donnent le ton. Préparant de plus à des carrières, comme le droit ou la médecine, elles sont, en un sens, de grandes écoles professionnelles. Mais une Faculté qui ne serait, à aucun degré, un foyer de recherches, manquerait à sa fin principale, qui est bien moins de transmettre le savoir tout fait que les méthodes. Quand l'enseignement secondaire lui-même est tenu d'éveiller la curiosité et de développer l'esprit d'examen, que penser d'un enseignement supérieur qui, ne visant qu'au succès extérieur ou à l'utilité prochaine, se réduirait volontairement à un rôle soit de vulgarisation, soit de préparation professionnelle?

C'est cependant, à trop peu d'exceptions près, ce qui a eu lieu en France durant des années. Les Facultés de médecine et de droit, qui seules avaient des élèves proprement dits, croyaient généralement faire assez en les préparant à leur carrière; n'en ayant à peu près point qui leur demandassent une plus haute culture, elles perdaient de vue, en grande partie, leur destination scientifique. Les Facultés des sciences et les Facultés des lettres, n'ayant point d'élèves, n'avaient affaire qu'au grand public. Or, si le public a le droit de n'être pas négligé, il faut bien reconnaître qu'il ne peut goûter exclusivement, ni même principalement, les recherches profondes et originales; que, n'en étant pas bon juge, il n'y incite pas suffisamment. Les tâtonnements du laboratoire, les minutieux travaux d'érudition, les discussions serrées de la critique, tout ce qui constitue à proprement dire la vie de la science, est indifférent ou inaccessible au public; il ne peut guère être sensible qu'aux résultats acquis ou à l'intérêt esthétique de l'exposition. Mais cette propagation de l'esprit scientifique par la pratique et par l'exemple, c'est par excellence et tout à la fois le but et la méthode, c'est l'essence même de l'enseignement supérieur.

Donner donc un caractère plus scientifique à toutes les Facultés : à celles qu'on peut appeler « professionnelles », en les élevant au-dessus des exigences immédiates de leurs élèves et en relevant au besoin le niveau de ces exigences par des bourses: aux autres en leur donnant des étudiants réguliers et des instruments de travail, voilà l'œuvre qui s'imposait.

Il se trouvait justement que ce qu'exigeait le salut de l'enseignement supérieur, le bien de l'enseignement secondaire le demandait de son côté,

l'École normale supérieure, ouverte seulement à une élite très restreinte, ne suffisant pas à beaucoup près au recrutement du personnel enseignant. Ce recrutement restait, en grande partie, livré au hasard, et cela au moment où l'on voulait régénérer l'enseignement des lycées et des collèges. Le bon sens indiquait d'avance ce que l'expérience a trop confirmé, que les réformes ne valent que par les maîtres : le premier progrès à accomplir était de former en nombre suffisant de jeunes professeurs non seulement instruits, mais inspirés des bonnes méthodes. C'est à quoi ont servi les bourses de licence et d'agrégation, dont on peut dire sans crainte au bout de peu d'années qu'elles ont rendu des services hors de toute proportion avec ce qu'elles coûtent à l'État. A la préparation de ces maîtres convenait tout spécialement l'institution des cours de pédagogie dont il a été question dans la première partie de ce travail (pp. 19 à 22); elle eût même suffi à rendre cette création nécessaire.

Dès lors, les Facultés des lettres et celles des sciences, qui longtemps n'avaient paru exister que pour le plaisir du public et la besogne des examens, répondaient de toutes manières à leur destination. Sans cesser d'ouvrir toutes grandes leurs portes à la curiosité éclairée, elles ont maintenant la vie intérieure qui leur permet de former des savants, de former des professeurs : deux choses qui n'en font guère qu'une, quoiqu'on ait voulu quelquefois les opposer. Sans doute, il y a des savants qui n'enseignent point; il faut qu'il y ait, en aussi grand nombre que possible, des hommes qui reçoivent l'initiation scientifique sans se destiner à l'enseignement. On sent si bien qu'il y a là encore un intérêt public, qu'on encourage aussi par des *bourses d'études* ces trop rares mais précieuses recrues. Mais, en fait, ceux qui étudient en vue d'enseigner un jour sont presque toujours ceux qui vont le plus loin dans la science pure : elle avance en grande partie par eux, et c'est surtout en travaillant pour eux que les maîtres mêmes la font avancer. Il ne peut donc y avoir une ombre de contradiction, il y a, au contraire, identité presque absolue entre la fonction scientifique et la fonction professionnelle des Facultés. Ajoutons que par la seconde aussi bien, sinon mieux que par la première, elles répondent à la primitive destination des Universités. Historiquement, en effet, il semble bien que les privilèges accordés aux Universités par leurs fondateurs l'aient été essentiellement en vue de former des maîtres (*magistros, doctores*) chargés de conserver la culture acquise et de propager les bonnes disciplines.

Dans la vivacité de la réaction contre l'abus des leçons oratoires, quelques-uns seraient volontiers allés jusqu'à supprimer les cours publics. Mais cette idée n'a pas prévalu. Il a paru suffisant d'instituer pour les élèves les *cours fermés*, les *conférences* surtout avec ce qu'elles comportent d'activité de leur part, de collaboration entre eux, de commerce familier avec les maîtres, sans exclure les auditoires plus libres, quelques justes griefs qu'on puisse avoir contre ce qu'il s'y mêle nécessairement d'amateurs mal préparés, d'irréguliers, voire de simples passants. Ces passants même, il peut arriver qu'on les retienne; ces auditoires flottants en tout cas, abstraction faite des services qu'on peut leur rendre, contribuent, eux aussi, à la vie de nos Facultés, en leur donnant d'abord une certaine popularité qui n'est pas étrangère à leur prestige, et, ce qui vaut mieux encore, en les maintenant en communication directe avec le grand courant de la vie nationale.

La création des conférences permettait déjà d'infuser aux Facultés un sang plus vif en y introduisant, au-dessus des professeurs titulaires, de jeunes docteurs; celle des *cours complémentaires* fit mieux encore : elle permit d'étendre progressivement les cadres, de mettre à l'essai des enseignements nouveaux confiés à des hommes d'une compétence particulière, et susceptibles d'être érigés en chaires quand l'épreuve en aurait mis hors de doute l'utilité. Enfin, l'investiture officielle, quelque part illimitée, on peut le dire, qu'elle laissât à la liberté de tous ces maîtres, pouvait encore faire regretter, à la rigueur, que nous n'eussions pas avec tout cela l'équivalent du *privat docent* qui joue un si grand rôle dans les Universités allemandes. On y pourvut par les *cours libres*, que tout docteur peut être autorisé à ouvrir, et même les non-docteurs au besoin, avec l'agrément des Facultés. Ceux qui ouvrent ces cours (ils sont particulièrement nombreux pour la médecine) peuvent exiger de ceux qui les suivent une rétribution : grande nouveauté dans nos mœurs françaises, et qui, sans avoir été mal accueillie à titre d'essai, ne paraît pas encore en voie de modifier sur ce point nos habitudes.

C'est là qu'on en était quand la mort, frappant Albert Dumont en pleine jeunesse, sembla menacer l'œuvre qu'il avait mise en si bon train. Heureusement, loin d'être interrompue elle trouva un continuateur aussi habile que résolu dans son successeur M. Liard, soutenu par plusieurs ministres tour à tour, dont pas un n'a hésité sur le but. Parmi eux, toutefois, il convient de citer M. Goblet comme ayant donné au mouvement l'impulsion la plus décisive, et M. Berthelot, comme ayant mis au service de ces hauts intérêts dans les Chambres une autorité scientifique sans égale.

Chaque Faculté était maintenant un corps vivant: mais il restait à en achever l'organisation, de façon à rendre cette vie plus intense à la fois et plus assurée, plus consciente d'elle-même et plus libre. Et il restait surtout à grouper entre elles les diverses Facultés d'un même ressort, de manière à en faire encore un tout solidaire et conscient, un organisme supérieur. Ç'a été l'œuvre des décrets du 25 juillet 1885 et du 28 décembre de la même année. Les rapports de M. Goblet, qui accompagnent l'un et l'autre le remarquable exposé des motifs par lequel M. Liard a présenté le second au Conseil supérieur de l'instruction publique à l'état de projet, et le rapport de M. Couat lu dans le Conseil au nom de la commission qui l'avait examiné, mériteraient ici une ample analyse, comme résumant à souhait toute l'œuvre de réorganisation de notre enseignement supérieur et exprimant de la façon la plus élevée la pensée qui a présidé à ce grand ouvrage.

Le décret du 25 juillet 1885, réalisant une vue profonde énoncée déjà par Guizot en 1834 sur la nécessité d'assurer aux « grands services moraux » un autre genre de stabilité et de puissance que celui du mécanisme administratif, reconnaît aux Facultés la personnalité civile. Il fait revivre la loi oubliée qui leur permettait de posséder, de recevoir des dons et legs; et il leur donne l'administration, la libre gestion de leurs biens : première condition d'indépendance. En même temps, il permet que des subventions leur soient données par les villes, les départements, les associations et les particuliers : heureuse façon, non seulement de leur ouvrir de nouvelles sources de bien, mais aussi de remédier à un mal souvent signalé, l'excessive uniformité de toutes nos Facultés, leur manque de physionomie propre et de vie locale.

Lorsqu'on songe, dit le rapport, au mouvement d'opinion qui s'est manifesté depuis dix ans sur tous les points du territoire de la République en faveur des hautes études, au large concours que l'État a reçu des villes, grandes et petites, pour la reconstruction des établissements d'enseignement supérieur, aux lourdes charges que plusieurs d'entre elles ont voulu s'imposer pour entretenir des Facultés..., il n'est pas téméraire d'espérer qu'elles voudront aussi, quand le moyen en sera donné, contribuer à la prospérité d'établissements qui portent leur nom, dont elles comprennent la valeur et les services, aux progrès desquels elles se sont chaque jour plus intéressées, et qu'elles rivaliseront pour retenir les meilleurs maîtres, favoriser le développement des parties de la science dont elles peuvent le plus profiter, compléter les enseignements de l'État par des enseignements d'un caractère plus particulier, en un mot pour s'attacher plus étroitement leurs Facultés par des liens qui ne puissent être rompus que par elles.

Ces espérances n'ont pas été trompées. Les bonnes volontés locales et privées commencent à concourir avec l'État au développement d'institutions dont la vitalité intéresse sans doute au plus haut point la grandeur morale et intellectuelle du pays tout entier, mais à la prospérité desquelles chaque région, chaque grande ville apprend à mettre son honneur. La ville de Paris, pour ne nommer qu'elle, a encore ici donné l'exemple; elle a demandé et obtenu l'ouverture à ses frais d'un cours d'*histoire de la Révolution française* près la Faculté des lettres et, près la Faculté des sciences, celle d'un cours d'*évolution des êtres organisés*.

Le décret du 28 décembre 1885 a eu pour but à la fois de consacrer définitivement les franchises des Facultés prises à part et de faire cesser l'isolement, « l'égoïsme », a-t-on pu dire, dans lequel elles vivaient jusque-là. Si ce n'est pas la charte définitive de l'enseignement supérieur (ses auteurs eux-mêmes n'ont pas voulu lui donner ce caractère), c'est sans doute une règle sous laquelle il est destiné à vivre longtemps; en tout cas, c'est sans comparaison l'acte le plus décisif qui ait été fait en sa faveur. Constituer dans chaque Faculté le *conseil* des professeurs, puis l'*assemblée générale*, répartir entre celui-là et celle-ci toutes les attributions essentielles de l'autonomie, ce n'était qu'achever de faire des Facultés de vrais organismes. Les laisser maîtresses de leur budget, de leurs programmes, les appeler à présenter leur doyen, à régler leur enseignement, non seulement à présenter aux chaires vacantes, mais à donner leur avis sur le maintien, la suppression ou la transformation de ces chaires, et à émettre des vœux pour la création de chaires nouvelles; c'était les faire vivre définitivement d'une vie propre : il ne restait qu'à opérer leur concentration.

Dès le 17 novembre 1883 une circulaire de M. J. Ferry avait soumis aux Facultés et aux conseils académiques une série de questions touchant la création en France d'Universités analogues à celles des autres pays de l'Europe. Les résultats de cette enquête montraient qu'on était prêt pour le groupement, que là même où il n'était pas encore souhaité les avantages en seraient compris.

Presque partout, dit l'exposé de M. Liard, on regrette l'isolement; on déplore les pertes de toute sorte qui en résultent, l'absence de cohésion et d'un esprit commun; on demande avec instance qu'au lieu d'être comme des institutions parallèles qui ne se rencontrent pas, les diverses Facultés, dont le but est le même dans des ordres différents d'enseignement et de recherches, soient réunies et concentrées; on signale les points par lesquels elles peuvent se toucher et s'unir, les intérêts communs dont elles devraient avoir la garde et dont elles ne

peuvent prendre aujourd'hui qu'un souci théorique; on attend de ce rapprochement d'heureux effets et pour la dignité des personnes, et pour la force des institutions, et pour les progrès de l'enseignement et de la science.

Le moment pourtant n'était pas venu de proposer au pouvoir législatif la création d'Universités. Ce nom même donnait lieu à des scrupules. L'Université de France, c'est, dans notre langue courante, l'État enseignant : pouvait-on heurter brusquement cet usage? Attribuer à des corporations d'enseignement supérieur éparses dans le pays, à des groupes locaux de Facultés, un nom sous lequel on a l'habitude de comprendre tout l'ensemble de nos trois ordres d'enseignement public, ne serait-ce pas s'exposer à des confusions et à des méprises? La loi du 15 mars 1850 a beau avoir ôté l'existence légale à l'Université telle que l'avait fondée Napoléon, en fait elle subsiste, et l'opinion s'y est d'autant plus attachée : « Elle y voit, a dit Guizot, l'unité même de l'enseignement national confié à une corporation unique, laïque comme la société qu'elle doit instruire, profondément pénétrée de l'esprit national. » Ne fallait-il pas craindre de paraître porter atteinte à cette unité, morceler, démembrer l'Université de France?

Au surplus, les grandes Universités de l'étranger, qu'elles soient absolument autonomes comme en Angleterre ou dépendantes de l'État comme en Allemagne, se caractérisent essentiellement par des traditions et une communauté d'esprit. « Or ceci est beaucoup moins l'œuvre de la législation que celle du temps. En pareille matière, surtout quand il s'agit, non pas de créer de toutes pièces, mais de transformer des institutions déjà vieilles, la loi suit les mœurs plutôt qu'elle ne les suscite; et ce serait une imprudence peut-être irréparable que de vouloir donner prématurément une forme légale à une réalité encore latente et indécise. » En attendant que les mœurs, « sans lesquelles la vie universitaire ne serait qu'une fiction et une illusion », fussent assez formées pour appeler la sanction de la loi, tout ce qu'on pouvait faire utilement, c'était d'y préparer l'opinion, en opérant par des mesures bien concertées, mais relativement simples, le rapprochement de fait entre les Facultés d'une même académie. De la sorte, si les mœurs universitaires y étaient en germe, on les verrait se manifester et se développer spontanément, et les Universités viendraient « à leur heure, appelées et commandées par la force des faits ».

Le décret appelle donc à la vie commune les Facultés de chaque ressort, en leur remettant le soin de leurs intérêts communs. Déjà celui du 25 juillet leur avait donné, pour une fin particulière, un commun organe, *le Conseil général des Facultés*, où elles étaient toutes également représentées par des membres élus. On n'eut qu'à étendre les attributions de ce conseil.

Sous la présidence du recteur, représentant directement le ministre, ce conseil est comme la conscience commune des Facultés. Maître de son règlement intérieur, il peut émettre des vœux sur toutes les questions relatives à l'enseignement supérieur; il connaît de tous les intérêts collectifs, dont il transmet l'expression au pouvoir avec une autorité singulière; il prépare les règlements de la bibliothèque universitaire, et, d'une manière générale, il a la haute main sur les services communs, entre lesquels il répartit les fonds donnés par l'État. La juridiction lui appartient

sur tous les étudiants. Enfin et surtout, en dressant le tableau général des cours et conférences, sans empiéter sur la liberté des programmes, il coordonne autant que possible les enseignements de façon qu'ils ne se fassent pas obstacle les uns aux autres. Grâce à l'entente ainsi établie entre les diverses Facultés, l'étudiant en droit peut suivre les cours d'histoire ou de médecine légale, l'étudiant en histoire les cours de droit romain, l'étudiant en médecine divers cours de sciences. Préoccupation nouvelle chez nous, indispensable pourtant en bonne pédagogie, la spécialité des études, même dans l'enseignement supérieur, devant avoir pour correctif au moins possible la riche variété et l'ampleur.

Bien que portant en apparence sur des intérêts purement temporels, ce sont encore des dispositions d'une réelle portée pédagogique que celles qui, dans le même décret, ont réglé les congés et l'admission à la retraite, et coupé court surtout à l'abus des suppléances. La vie de l'enseignement a beaucoup gagné à ce qu'un titulaire ne pût plus s'éterniser dans une chaire sans y jamais paraître, ni se choisir un suppléant, c'est-à-dire, en fait, un successeur désigné, plus propre (cela s'est vu) à rehausser sa renommée par le contraste qu'à accroître le prestige de la Faculté ou à élever le niveau des études. Un intérêt analogue s'attache aux règles de l'avancement, combinées de manière à fixer les maîtres à leur centre universitaire en faisant que leur intérêt le plus clair soit en général d'honorer par leur enseignement et leurs travaux le groupe dont ils font partie. Pour ceux que les circonstances retiendraient trop longtemps arrêtés dans les postes auxiliaires a été créé, dans une pensée équitable et libérale, le titre de *professeur adjoint* qui les introduit dans le conseil de la Faculté avec presque toutes les prérogatives des titulaires.

Pour achever de décrire ce mouvement de concentration, il faudrait le faire voir encore sous une forme toute spontanée qui n'est pas la moins curieuse, donnant naissance aux associations d'étudiants. Elles existent maintenant presque partout, animées, vivaces, pleines d'un entrain et d'une bonne humeur qui n'excluent pas le sérieux et que tempère, à la satisfaction des plus exigeants, le sentiment de la dignité corporative. Celle de Paris est une petite puissance. Elle a ses insignes, ses fêtes, ses publications. Avec le meilleur esprit de liberté et de sagesse, de patriotisme surtout, elle participe à la vie nationale, mettant partout sa note jeune, joyeuse ou grave selon les cas. Elle a eu l'occasion de paraître avec sa bannière à l'étranger dans une grande fête universitaire : le pays tout entier lui a su gré d'avoir porté là l'expression vraie des sentiments français et fait acclamer nos couleurs nationales par la jeunesse italienne.

Sans doute, en toute circonstance (et si j'oubliais de le dire, eux-mêmes ne me le pardonneraient pas), nos étudiants ont eu pour conseiller un maître qu'ils ont bien raison d'aimer entre tous, qui a pris une part des plus actives à tout le mouvement que je viens de retracer, et qui, d'année en année, dans des allocutions familières dont quelques-unes ont porté fort au delà du cercle de nos Facultés, leur a donné, avec un accent et un bonheur d'expression qui ne sont qu'à lui, la conscience vive de ce que le pays attendait d'eux. Mais l'ardeur même avec laquelle ils se sont groupés autour de M. Lavisse, l'écho que sa parole a toujours trouvé parmi eux leur fait tant d'honneur, qu'il n'est rien qu'on ne se plaise à espérer d'une jeunesse qui joint à cette finesse de jugement ce sens délicat et ce souci constant de l'intérêt public. Quelle condition nou-

velle de prospérité et de grandeur pour le pays, si notre jeune bourgeoisie passait tout entière du lycée dans nos Facultés pour y achever son éducation civique en s'imprégnant de cet esprit!

Au moins peut-on entrevoir et devons-nous appeler de nos vœux le temps où quiconque aura l'honneur d'enseigner en France au nom de l'État, à quelque degré que ce soit, aura reçu plus ou moins directement l'impulsion de l'enseignement supérieur, foyer par excellence et du savoir général et de l'esprit pédagogique, inspirateur naturel de la conscience nationale.

A regret, nous devons mettre fin à cette étude. Bien des choses y ont été à peine effleurées ou même passées sous silence, sur lesquelles on eût aimé à insister, de celles notamment qui se rapportent à l'enseignement libre et au rôle de l'initiative privée. Dans le nombre, la création de l'*École libre des sciences politiques* par M. Boutmy mériterait mieux qu'une mention. La pensée dont elle procède et l'habileté avec laquelle elle a été conduite, le grand développement qu'elle a pris, les services qu'elle rend, les maîtres qu'elle groupe, les élèves qu'elle attire en si grand nombre, jusqu'aux largesses exceptionnelles qu'elle a reçues, tout contribue à rendre son histoire des plus intéressantes. C'est, à divers égards, une des curiosités de ce temps; une de ces institutions comme nous en avons, qui font beaucoup de bien avec peu de bruit.

Cette école doit d'autant moins être oubliée ici qu'elle est devenue entre autres choses, en ces derniers temps, un centre d'études pédagogiques. Un des premiers élèves qu'elle ait formés, M. Dreyfus-Brisac, directeur de la *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, auteur de deux ouvrages remarqués de pédagogie comparée publiés sous ce titre : *l'Éducation nouvelle*, vient d'être chargé de faire devant ces jeunes gens qui se destinent à la vie publique une série de leçons sur l'enseignement en France et à l'étranger, considéré au point de vue politique et social. On sait d'avance, et sa leçon d'ouverture rendue publique a montré ce que serait ce cours, l'éclatante proclamation de cette vérité (dont son existence même était d'ailleurs l'expresse reconnaissance) : que les questions d'éducation ont toujours été et doivent être de plus en plus à nos yeux parmi les grandes affaires des États.

HENRI MARION.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LE CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Le Congrès international de l'enseignement primaire s'est réuni, à Paris, sous la présidence de M. O. Gréard, du lundi 12 août au vendredi 16. Plus de 1500 membres élus ou désignés par leurs fonctions avaient répondu à l'appel du comité d'organisation. Parmi les étrangers qui étaient fort nombreux, nous relevons les noms suivants :

M. Fitch, inspecteur royal des écoles (Londres); — Stanley (Lyulph), de Londres; — M. le docteur Wormell, directeur de la *Middle Class School*, Cowper street, City Road, Londres; — Miss Beale.

M. Germain, directeur général de l'enseignement primaire, à Bruxelles; — Mlle Labrocquy, directrice de l'école normale de l'État, à Bruges; — M. Houzeau de Lahaye, membre de la Chambre des représentants, à Mons; — M. Van den Dungen, président de la fédération des instituteurs belges, à Saint-Gilles (Bruxelles); M. Van Meenen, conseiller provincial, échevin de l'instruction publique à Saint-Gilles (Bruxelles).

M. Van Hamel, professeur à la Faculté des lettres de Groningue.

M. Gavard, conseiller d'État, chef du département de l'instruction publique du canton de Genève; — M. Gobat, conseiller d'État, chef du département de l'instruction publique du canton de Berne.

M. Weber, instituteur à Manheim (Bade); — M. le docteur Wychgram, directeur de l'école supérieure de filles, à Leipzig.

M. Dittes, ancien directeur du Pædagogium de Vienne.

M. Cossio, directeur du Musée d'instruction primaire de Madrid; — M. Nieto, directeur général de l'instruction publique au ministère du *Fomento*, à Madrid.

M. Giodo, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, à Rome; — M. Veniali, provéditeur royal des études à Ferrare.

M. Otto Salomon, directeur de l'école du travail manuel à Naäs (Suède).

Mme Yanjoul, membre de la commission permanente de la section pédagogique du musée de Moscou.

Ibrahim bey Moustapha, professeur à l'école de médecine du Caire.

M. Clarke, délégué des États-Unis; — Miss Smith, professeur de pédagogie à l'école normale d'Oswego (New-York).

M. Fernando Perez, délégué du gouvernement mexicain.

M. Menezes-Vieira, directeur de l'école normale de Rio-de-Janeiro; — M. le baron d'Estrella.

M. le docteur Zubiaur, délégué du conseil normal d'éducation à Buenos-Ayres.

Nous reproduisons ci-dessous les résolutions adoptées en séance générale sur les trois questions proposées par le comité d'organisation, ainsi que le remarquable discours dans lequel M. Gréard a rendu compte

à M. le ministre de l'instruction publique de l'ensemble des discussions dont il avait entendu la fin.

RÉSOLUTIONS ADOPTÉES EN ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

Première question. — *Sous quelle forme et dans quelle mesure l'enseignement professionnel (agricole, industriel, commercial) peut-il être donné dans les écoles primaires, élémentaires et supérieures, et dans les écoles normales?*

En ce qui concerne l'enseignement agricole :

1. L'enseignement agricole de l'école primaire, souvent aidé par les leçons, devoirs, lectures, et surtout par le musée, le jardin et les promenades scolaires, s'appuiera essentiellement sur des expériences simples relatives au développement des végétaux.

2. A l'école primaire supérieure, le cours spécial d'agriculture et les démonstrations au champ d'expérience seront particulièrement appropriés aux besoins locaux et régionaux.

3. A l'école normale, les élèves-maîtres seront mis à même de donner l'enseignement dans les conditions énoncées au paragraphe précédent.

En ce qui concerne l'enseignement commercial :

1. L'enseignement commercial ne doit pas être introduit à l'école primaire élémentaire.

2. Cet enseignement peut être utilement donné dans les écoles primaires supérieures, soit de garçons, soit de filles; il sera plus développé dans les écoles des grandes villes, plus restreint et plus simple dans celles des autres localités.

3. A l'école normale, on se bornera à donner aux élèves-maîtres des notions de droit usuel, de comptabilité et de tenue des livres.

En ce qui concerne l'enseignement industriel :

L'enseignement industriel est incompatible avec l'objet et le programme des écoles primaires et des écoles normales.

Deuxième question. — *De la part qu'il convient de faire aux femmes dans l'enseignement primaire comme institutrices, comme directrices d'établissements et comme inspectrices.*

1. Dans toute classe enfantine comprenant au moins 50 élèves inscrits, l'institutrice sera aidée d'une femme de service.

2. La classe enfantine, suivant les besoins des localités, sera annexée à l'école maternelle ou à l'école élémentaire de filles.

3. Dans les écoles spéciales de garçons, les classes inférieures peuvent être confiées à des institutrices.

4. Dans les écoles normales d'institutrices et dans les écoles supérieures de filles, certains cours pourront être confiés à des professeurs hommes.

5. Les écoles mixtes peuvent être confiées à des instituteurs ou à des institutrices, suivant les cas et suivant les besoins.

6. A titre d'essai, des emplois d'inspection pourront être confiés à des femmes.

7. Il y a lieu de maintenir l'inspection des femmes pour les écoles maternelles et l'inspection générale des écoles maternelles.

Troisième question. — *Du rôle et de l'organisation des écoles d'application annexées aux écoles normales ou des établissements analogues.*

1. Une école d'application est indispensable pour l'éducation professionnelle des élèves de l'école normale.

2. L'école d'application sera annexée à l'école normale.

3. L'école annexe sera le type de la majorité des écoles primaires dans lesquelles les élèves-maîtres seront envoyés à leur sortie de l'école normale.

4. Les directeurs d'école annexe seront choisis parmi les membres de l'instruction primaire publique comptant cinq années d'exercice et se recommandant par leur aptitude pédagogique.

5. Il sera tenu un compte spécial des notes obtenues à l'école annexe, dans le classement de sortie des élèves-maîtres.

DISCOURS DE M. GRÉARD

Monsieur le ministre, nous sommes arrivés aux termes de nos travaux. Depuis que vous l'avez ouvert, le congrès, tant en réunions de sections qu'en assemblées plénières, a tenu séance tous les jours et même deux fois par jour. Vous aviez demandé que, sur le terrain et dans la limite des questions qui étaient posées, les délibérations fussent libres et sincères. Je crois pouvoir vous donner l'assurance que toutes les opinions ont pu se produire, et que les résolutions auxquelles nous avons abouti sont l'expression exacte du sentiment, parfois de l'unanimité, toujours de l'incontestable majorité des membres du congrès.

Le texte de ces résolutions vous sera lu tout à l'heure. Je ne voudrais que vous en indiquer brièvement l'esprit.

La première question était ainsi conçue : « Sous quelle forme et dans quelle mesure l'enseignement professionnel (agricole commercial et industriel) peut-il être donné dans les écoles primaires élémentaires et supérieures et dans les écoles normales ? » On a d'abord cherché à définir l'enseignement professionnel ; on a dû y renoncer. Une définition ne se trouve pas dans une assemblée de 2 000 personnes. A l'Académie française, la commission chargée de l'étude du Dictionnaire est composée de 3 membres qui n'arrivent pas toujours du premier coup à se mettre d'accord. Il n'est d'ailleurs personne qui ne se rende compte de ce qu'il faut entendre par enseignement professionnel, dès le moment qu'il s'agit de la place à lui faire dans l'ensemble de l'enseignement primaire. Ce n'est évidemment ni l'apprentissage qui a ses procédés et ses établissements propres ; ni l'enseignement technique, qui entraîne nécessairement avec lui l'idée d'une accommodation spéciale et directe aux arts et métiers, à l'industrie, au commerce. Dans l'enseignement primaire, qui a pour objet l'éducation générale des facultés de l'enfant, l'enseignement professionnel ne peut être qu'une préparation lointaine à l'exercice des professions, un avant-goût, une amorce, un moyen de montrer à l'enfant les applications des notions générales qu'il reçoit, du profit qu'il en peut tirer et de l'honneur qui s'y attache. C'est dans cette vue qu'ont été arrêtées les résolutions du congrès. Il ne croit pas que l'enseignement professionnel proprement dit, — j'écarte bien entendu le travail manuel qui n'est qu'une gymnastique de l'œil et de la main, — doive être intro-

duit dans les écoles primaires élémentaires où l'éducation générale réclame et absorbe tout le temps dont nous disposons. Il estime que l'enseignement agricole peut être donné à l'école primaire élémentaire et à l'école primaire supérieure : ici, par un choix de textes de devoir ou de lectures bien appropriés; là, sous la forme d'un cours expérimental; partout dans une mesure compatible avec l'âge et les conditions de travail des élèves; partout aussi, en s'inspirant des intérêts de la région. Il estime que, si l'enseignement commercial ne saurait trouver place à l'école primaire élémentaire que comme complément des notions générales de la première éducation, il peut être utilement développé dans les écoles primaires supérieures; toujours aussi cependant en tenant compte de l'inégale importance et de la diversité des besoins locaux. Il considère enfin que, dans les écoles normales, les élèves-maîtres doivent être initiés tant à l'enseignement agricole qu'à l'enseignement commercial, de façon à pouvoir le répandre dans les établissements auxquels ils seront attachés. L'examen de la question de l'enseignement industriel a été moins complet; mais un principe est ressorti de la discussion : c'est que, réserve faite de ce que nous appelons les écoles primaires supérieures en France, l'enseignement industriel est incompatible avec le programme des écoles primaires proprement dites et des écoles normales. Tous ces problèmes touchent à d'autres intérêts que l'intérêt pédagogique pur : ils sont d'ordre social; ce sera l'honneur du congrès de les avoir traités avec le juste sens de la réalité.

En annonçant la question « sur la part qu'il convient de faire aux femmes dans l'enseignement primaire comme institutrices, comme directrices d'établissements et comme inspectrices », vous avez rappelé vous-même qu'en Amérique toutes les fonctions de l'enseignement leur appartiennent, tandis qu'en certains pays d'Europe elles leur sont toutes interdites et qu'entre ces deux pratiques extrêmes la France garde une sorte de sage milieu. La loi française admet, en effet, en faveur des femmes, le privilège exclusif de certains emplois : la direction des écoles maternelles que j'ai encore vues, il y a moins de vingt-cinq ans, tenues par des hommes; elle est disposée à admettre le même privilège pour les écoles mixtes de garçons et de filles; elle ne se refuse pas enfin au partage des attributions les plus hautes, celles de l'inspection à tous ses degrés; les barrières sur ce point ont été, sinon détruites, du moins abaissées. Rapporteur fidèle, je dois dire que le congrès ne s'est pas montré si libéral. Il n'a admis qu'après une lutte prolongée la participation des femmes à la direction des écoles mixtes; et, sauf pour les écoles maternelles, il est d'avis que les femmes ne trouveraient dans l'exercice de l'inspection que des soucis et des fatigues qu'il vaut mieux, dans leur intérêt comme dans l'intérêt public, leur épargner. Je ne sais si ces raisons ont bien convaincu toutes les intéressées; j'en ai d'ailleurs entendu quelques-unes se défendre elles-mêmes de toute ambition par des motifs d'un ordre délicat et élevé. En général, elles ne se sont nullement montrées jalouses de l'autorité que la majorité du congrès leur conteste. Si j'avais à exprimer un avis, je serais porté, quant à moi, à me ranger du côté de la minorité. Et, puisque je me suis laissé entraîner à donner mon opinion, qu'il me soit permis de l'expliquer. La seule chose qui m'inquiéterait dans l'inspection des femmes instituée à côté de celle des hommes, c'est la dualité des pouvoirs, et, par suite, la possibilité des

conflits dans la direction des écoles, conflits toujours regrettables, plus fâcheux que jamais, en un moment où l'autorité a besoin d'être exercée avec suite et harmonie. Quant aux aptitudes des femmes pour exercer des fonctions de contrôle, j'ai plus de confiance qu'elles-mêmes dans leur sagacité aiguisée, dans leur raison ferme et douce, dans leurs habitudes d'abnégation. L'éducation et tous les emplois qui s'y rattachent exigent avant tout le don de soi-même. Et ce don de soi-même, où le trouver plus large, plus complet que chez la femme? La femme se dévoue naturellement; elle est née pour se dévouer. C'est ce qui fait sa force en même temps que sa grâce, c'est le secret de son bonheur. Toute la pédagogie féminine est fondée sur ce principe ou, si l'on veut, sur ce sentiment. Et je ne prétends point en faire exclusivement honneur à l'école française. La femme qui se dévoue est de tous les pays.

La question des écoles d'application n'était pas une question nouvelle, et je n'oserais dire qu'elle a été résolue. Les difficultés d'organisation qu'elle soulève subsistent aujourd'hui comme hier. Mais la discussion a mis en lumière les principes essentiels qui permettront peut-être de les mieux résoudre. On est d'accord sur la nécessité d'une école d'application; d'accord sur les avantages qu'il y a à l'annexer à l'école normale; d'accord aussi sur le choix des maîtres instituteurs ou professeurs d'école normale auxquels il convient d'en confier la direction; tout ce qu'on demande, aux uns et aux autres, c'est d'avoir l'expérience d'au moins cinq ans d'exercice, une aptitude pédagogique bien reconnue; d'accord enfin sur l'importance à attribuer aux résultats de la pratique professionnelle, en dehors des autres examens, dans le classement des élèves sortants. Toutefois on n'en est pas venu à ces conclusions sans débat. Il est arrivé même que les résolutions adoptées dans la section, non sans une discussion approfondie, ont été complètement modifiées, après une discussion nouvelle, en assemblée générale. Mais ces retours d'opinion n'ont fait que contribuer à donner plus de précision au fond de la controverse. Que l'école annexe soit plus ou moins dépendante de l'école normale, que son enseignement soit ramené partout à un type unique : l'école à trois cours sous la direction d'un seul maître, — ou que cette organisation varie et soit adaptée, suivant les types de la majorité des écoles d'une région, aux besoins immédiats des élèves sortants, — car tous ces points techniques ont été touchés, — ce qui importe et ce qui résulte du débat, c'est le sentiment unanime que le rôle des écoles normales est, non de préparer à un examen, mais de former des éducateurs, c'est-à-dire des jeunes gens capables de discipliner leurs connaissances, d'approprier une leçon à une classe, de faire d'un même sujet un exposé différent selon l'âge, le savoir, l'aptitude de leur petit auditoire; c'est non moins encore et surtout peut-être d'observer le caractère de l'enfant, de démêler ses bons et ses mauvais instincts, de lui apprendre à les régler, l'habituer à entrer en possession de lui-même; d'exercer, en un mot, sur son intelligence et sur son caractère une action efficace. Et tel est proprement l'objet de l'apprentissage de l'école annexe. Heureux si nous pouvions toujours donner à cette éducation professionnelle tout le temps qu'elle exige.

Vous le voyez, monsieur le ministre, les trois questions ont été examinées comme elles méritaient de l'être. J'ajoute qu'elles ont été traitées avec intérêt et animation, parfois même avec une certaine passion. Nous

sommes loin de nous en plaindre. C'est Montesquieu qui l'a dit: « Il n'y a que la passion qui éclaire. »

Nous devons beaucoup au concours des délégués étrangers. Leur présence nous a touchés et honorés. Leur intervention a contribué à donner aux débats une large base, un tour élevé. Nous avons été heureux d'entendre le président du conseil des écoles de Londres, M. Stanley; M. le conseiller d'État Gavard, chef du département de l'instruction publique du canton de Genève; MM. Van Meenen et Houzeau de Lahaye, membres de la Chambre des représentants de Belgique; Miss Beale, directrice du collège de jeunes filles de Cheltenham ; M. Pizzurno, délégué du conseil normal d'éducation de la république Argentine, et bien d'autres, qui nous ont apporté le tribut de leur expérience et les conseils de leur autorité. Je suis sûr d'être l'interprète des sentiments du congrès en leur offrant ici l'expression de notre reconnaissance.

CONGRÈS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ERRATA

Dans la liste des membres étrangers (n° du 15 août), *au lieu de* : M. Benabenfior, etc., *lire:* M. le vicomte de Benalcanfor, pair du royaume, président de la 2e classe de l'Académie royale des sciences de Lisbonne, inspecteur de la première circonscription académique des lycées (Portugal).

Le rédacteur des rapports du Congrès de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire signés Egger, est M. Max Egger.

BIBLIOGRAPHIE

A. Couat, *Aristophane et l'Ancienne comédie attique.* — Fr. Paulhan, *L'Activité mentale et les Éléments de l'esprit.* — P. Boiteau, *L'État de la France en 1789.* — H. Monin, *Journal d'un Bourgeois de Paris pendant la Révolution.* — J. St. Mill, *Principes d'économie politique.*

Aristophane et l'Ancienne comédie attique, par A. Couat, recteur de l'Académie de Lille (1 vol. in-18 jésus. Paris, Lecène et Oudin, 1889). — I. « Qu'était-ce qu'un poète comique à Athènes, au ve siècle avant Jésus-Christ? Quels étaient les événements, les hommes et les idées dont il avait à parler? Dans quel esprit en a-t-il parlé? Pourquoi ne pouvait-il pas en parler autrement? » Telles sont les questions auxquelles l'auteur s'est efforcé de répondre dans ce premier volume d'une étude sur la comédie ancienne à laquelle il nous promet de revenir prochainement pour considérer dans les œuvres des poètes comiques de la même période non plus, comme ici, la matière, mais l'art dont elles sont l'expression. En abordant par ce côté un sujet qui a déjà fait l'objet de tant de travaux éminents, M. Couat a rencontré une heureuse veine et s'il ne m'appartient pas de louer la science avec laquelle il a su l'exploiter, je puis du moins, en simple lecteur, témoigner du vif intérêt que j'ai trouvé à renouveler mes idées sur le gouvernement, la religion, l'éducation et les mœurs des Athéniens, d'après les indications tirées des pièces d'Aristophane et des fragments des autres auteurs comiques, qu'il a groupées sous ces différents chefs et interprétées avec un véritable sens historique. Bien qu'il ait évité, avec raison, de faire des rapprochements faciles avec nos mœurs démocratiques, il est certain qu'il s'aide, dans l'interprétation des textes, des analogies de l'histoire qui se répète dans le cours des temps sans toutefois se copier. De là un tableau très concret, très vivant de la vie publique à Athènes, qui refoule bien loin les débris de la représentation schématique de l'antiquité que laisse ou laissait généralement dans les esprits l'éducation classique. Que de lieux communs sur le peuple athénien qui foisonnent dans la littérature et jusque dans la conversation, sont retournés la racine en l'air par cette analyse méthodique et pénétrante de la Presse politique d'alors! Je regrette seulement que l'auteur ait cru devoir sacrifier beaucoup de ses notes et écarter les discussions de détail qui sont à leur place dans un livre de science. Il a craint que trop de grec n'effarouchât les esprits cultivés qui aiment les lettres anciennes. Serait-ce un signe des temps? Mais que ce « grand public », aimé des éditeurs, est donc gênant! On fait des livres spécialement pour l'enseignement primaire ou secondaire, mais il semble que dans l'ordre des études supérieures il y ait, en France, beaucoup d'excellents auteurs, mais point de lecteurs.

II. Sans entreprendre l'analyse de l'ouvrage de M. Couat, je voudrais

m'arrêter quelques instants aux chapitres qu'il a consacrés à l'éducation. Comme dans tous les temps et dans tous les pays, la question de l'éducation à Athènes était liée à la question politique; la démocratie en s'établissant avait bouleversé l'éducation traditionnelle, et le rapport nécessaire qui existe entre un type d'éducation et un type de société apparaît ici d'autant plus clairement que les transformations de l'éducation s'accomplirent spontanément, non par l'effet d'un acte de gouvernement. A la suite des guerres médiques, la cité athénienne s'était trouvée pendant quelque temps dans un heureux état d'équilibre dont le souvenir persistant se rencontre encore, transformé en idéal, dans la *Politique* d'Aristote aussi bien que dans la *République* de Platon. « La petitesse de la ville, la simplicité des intérêts en jeu étaient en harmonie avec la simplicité des idées. Tout obéissait à quelques lois considérées comme divines, et se mouvait dans cet étroit horizon de l'Acropole, des montagnes, de la mer, et des îles voisines, suivant une *eurythmie* élémentaire. » C'est cet état social qui explique la simplicité d'un programme d'études qu'on s'est appliqué bien à tort à compliquer : la grammaire, la musique et la gymnastique en formaient tout le contenu. La nature de cette éducation est fort bien analysée par M. Couat; il me semble seulement qu'elle est inexactement qualifiée par l'épithète d' « esthétique », qui conviendrait beaucoup mieux à l'éducation individualiste que donnèrent plus tard les sophistes et qui reparut à la Renaissance avec les humanistes (1). Par musique, en effet, il faut entendre le chant, et presque exclusivement le chant religieux; par gymnastique, des exercices auxquels l'État s'intéressait non parce qu'ils formaient de beaux corps en vue des musées à venir, mais de solides muscles pour la guerre. L'enseignement élémentaire lui-même, en dehors de la lecture, ressemblait à un catéchisme. Bref, par tous ces caractères l'éducation dans l'ancienne Athènes nous apparaît comme essentiellement morale ou plus exactement *sociale :* elle tend dans toutes ses parties à assimiler le jeune homme à la tradition de la société, à soumettre la vie individuelle à la règle commune, et, comme le dit très bien l'auteur, son plus parfait résultat est « cette divine *sophrosyné* (que nous traduirions par le vieux mot de prud'homie) qui calme les désirs du corps et contient les impatiences de l'esprit ». — Cette éducation sociale que regrette Aristophane, Athènes ne la connaîtra plus, en dépit des essais de restauration de Platon et d'Aristote. La tendance des démocraties est d'attribuer à l'individu une importance certainement exagérée et qui ne peut être ramenée dans ses justes limites que par une forte éducation *publique*. A Athènes, au contraire, ce soin fut abandonné à l'initiative privée. Les sophistes ne représentent aucun intérêt social : ils préparent « à la vie complète », et, suivant une loi éternelle, ils se font payer d'autant plus cher que leurs élèves ont plus de succès. A quoi auraient-ils pu préparer? La cité avait perdu pour ses propres citoyens son caractère sacro-saint; elle n'était plus que la « chose commune », un marché public où luttaient des intérêts rivaux; les maîtres de la jeunesse pouvaient l'instruire, la rendre plus habile, ils ne pouvaient l'éduquer, parce que l'éducation est toujours l'œuvre d'une société qui se propose une fin conforme à sa nature et qui associe l'individu à sa réalisation.

III. Dès lors est-il bien exact de dire que « l'influence des sophistes a été

(1) Voir *la Musique dans l'éducation*, dans le précédent numéro.

pernicieuse? » D'abord ils n'étaient point les auteurs de cet état de choses qui rendait leur concours nécessaire; ils en faisaient partie, comme les hirondelles sont un des mille éléments dont se compose notre printemps. En outre, c'est au même état de choses que nous devons Euripide, Socrate et Aristophane lui-même. Ils enseignaient les mathématiques, les sciences naturelles, la géographie : or, si ces connaissances n'avaient pas pénétré à Athènes, qu'auraient été Platon et Aristote? Leur rhétorique supprimée, qu'est-ce qui aurait régné sur l'agora? la plate bêtise des gogos athéniens. Le mauvais renom que leur ont fait les disciples de Socrate, n'est justifié que lorsque l'on considère isolément leur philosophie morale; en somme elle se résumait dans cette maxime empirique que le jeune homme tient généralement de ses parents : « Tâche surtout de faire ton chemin et d'arriver »; et son succès s'explique, nous l'avons vu, par l'affaiblissement croissant de la conscience sociale. Socrate, dans les mêmes conditions, n'a pu, avec toute sa vertu, former de bons citoyens à sa patrie; son influence s'exerçait sur les meilleurs éléments de la cité, mais c'était pour leur proposer un idéal en contradiction avec les croyances et les principes de la cité; et « plus la doctrine était haute, plus le détachement était complet ». M. Couat a très clairement mis en lumière les circonstances qui déterminèrent l'attitude d'Aristophane vis-à-vis de Socrate; et aussi les côtés par lesquels la doctrine de ce sage se confondait réellement avec celle des sophistes, mais il pense néanmoins que sa condamnation a été l'effet d'un malentendu : ce qui paraîtra difficile à admettre. Comme ces spiritualistes d'autrefois qui, convaincus sur la foi de Bacon qu'un peu de science éloigne de Dieu mais que beaucoup y ramène, s'évitaient à eux-mêmes le circuit périlleux de la science pour s'en tenir à la notion métaphysique qui leur était chère, Socrate prêchait que vertu et science sont identiques; que la vraie science conduit à la vertu, tandis que la science des sophistes s'arrête à mi-chemin; mais cette moitié de chemin il ne la faisait pas lui-même. La science des sophistes était un savoir propre à accroître le pouvoir de l'individu : son imperfection venait de ce qu'elle n'assignait pas une fin idéale à ce pouvoir qu'elle accroissait, de sorte que tout l'effort de l'individu se trouvait avoir son propre bien pour objet. La science de Socrate n'achève point le savoir des sophistes; elle prend par une voie plus courte qui conduit à une notion purement abstraite du bien. La vertu qui en découle est la perfection de l'homme considéré abstraitement, et sa réalisation ne peut par conséquent rencontrer que des obstacles dans les conditions sociales où en fait vivent les individus. Dans cet idéal l'acquisition des connaissances utiles et des talents que supposent les fonctions de la cité apparaît d'abord chose secondaire, puis vaine, enfin nuisible : *indocti surgunt*... La lignée de Socrate, dans la sphère de la morale pratique, ce sont les Cyniques et les Stoïciens qui font de la vertu une sorte de spécialité cultivée pour elle-même, enfin ces Chrétiens d'avant l'Église qui, dénonçant le pacte social, allaient, chacun de son côté, travailler dans le désert à leur salut individuel. La destruction de la cité antique a été un progrès dans l'humanité; mais ses défenseurs n'ont point commis de méprise quand ils ont condamné Socrate.

L'Activité mentale et les Éléments de l'esprit, par Fr. Paulhan (1 vol. in-8, Paris, F. Alcan, 1889). — L'esprit est un système d'éléments psy-

chiques. L'« élément psychique » est, comme en chimie l'atome, le point terminus hypothétique de l'analyse ; on aurait pu l'appeler monade. Dans la réalité nous ne connaissons que des combinaisons plus ou moins complexes d'éléments psychiques; par exemple, un son, une vision, une douleur, une idée, ou une volition; et lorsque nous décomposons ces faits psychiques, nous découvrons des complexus plus simples dont chacun d'eux est la synthèse, sans pouvoir atteindre l'élément primordial de l'esprit. Tel qu'il nous apparaît, l'esprit est donc un système qui se fait, une systématisation, une force ordinatrice, dont l'action tend à rayonner jusqu'à la circonférence infinie qui enveloppe toutes choses. La loi fondamentale de l'activité mentale est une loi de finalité qui se retrouve aussi, mais à un degré moindre, sinon dans l'ensemble du monde, du moins dans les divers groupements de ses éléments; dans l'esprit humain elle se manifeste par la tendance de tout fait psychique à s'associer et à faire naître les faits psychiques propres à former avec lui un système; de là le nom de *loi d'association systématique* que lui donne l'auteur. Elle a pour complément une tendance contraire du fait psychique à empêcher de se produire ou à éliminer les faits psychiques qui ne peuvent s'unir avec lui pour une fin commune, ou *loi d'inhibition systématique*. Une autre loi générale mais secondaire, car elle n'est qu'une combinaison des deux premières, est la *loi du contraste*, suivant laquelle un état psychique tend à être accompagné ou suivi d'un état qui est au moins à certains égards son contraire. Quant aux *associations par contiguité et ressemblance*, par lesquelles l'école anglaise a cru pouvoir expliquer tous les phénomènes de l'esprit, elles ne sont que des formes particulières de l'association systématique. Tels sont les grands rouages de l'esprit.

Après l'analyse, la synthèse, d'abord concrète, puis abstraite. L'auteur prend une portion quelconque de la vie mentale de l'homme, l'amour par exemple, et montre comment s'y combinent les différentes lois de l'esprit précédemment étudiées; dans un autre chapitre il recommence cette vérification non plus sur une tendance particulière, mais sur la formation complète d'une personnalité (Darwin). Enfin il rassemble et coordonne dans une synthèse abstraite les résultats obtenus. C'est ici que le lecteur doit chercher la réponse à la question qu'il n'a pu manquer de se poser dès le début : si l'esprit est un système, quel est le principe déterminant de ce système? si sa loi est la finalité, quelle est la fin pour laquelle il agit? La réponse n'est pas simple, car il y a en réalité trois cercles concentriques de détermination : le premier est l'organisme individuel avec sa composition indéfiniment variable qui modifie chaque fois l'angle sous lequel une même chose est perçue, désirée, conçue et voulue. A ce point de vue l'esprit est défini la forme de l'activité organique. Le second est la société. Si l'esprit est un tout, à d'autres égards il est une partie; sa perfection comme synthèse d'éléments biologiques est d'être apte à entrer comme élément actif dans la vie du corps social : c'est d'après le mode d'activité sociale d'un individu que l'on se fait une idée de la nature de son esprit; c'est dans la vie sociale qu'en ont été élaborés les éléments héréditaires; c'est l'influence du milieu qui ajoute à ce premier fonds et qui par les réactions qu'il détermine contribue à dessiner le caractère de la personne. Ainsi l'esprit au point de vue statique, si j'ose dire, est un produit de la vie sociale; au point de vue dynamique, il se

définit par sa fonction sociale. Il reste un troisième cercle de détermination qui est celui des influences cosmiques : « Le monde extérieur agit sur l'esprit et l'esprit réagit sur lui. » Le chapitre où l'auteur développe cette pensée est un des plus compréhensifs, comme il convient d'ailleurs au dernier chapitre d'une synthèse, et aussi des plus suggestifs pour qui voudrait pousser plus loin dans la direction indiquée par le rapprochement des lois de l'esprit et des lois du monde, pour revenir de la philosophie générale à la morale. On y voit s'y accentuer un trait d'ailleurs très nettement dessiné dans les autres parties de l'ouvrage et qui en fait l'originalité, soit que l'auteur réagisse contre une fausse timidité à l'égard de la métaphysique, soit qu'il se livre à ces remarquables essais de synthèse psychologique que nous n'avons pu qu'indiquer, je veux dire cette idée que tout organisme est à la fois effet et cause, et, par suite de sa structure individuelle, centre d'un déterminisme particulier; qu'entre tous les organismes l'homme social est le plus puissant transpositeur de forces cosmiques; que c'est lui enfin qui introduit la finalité dans l'Univers, en devenant l'auteur d'un déterminisme rationnel qui fait servir chaque chose à une fin utile et bonne.

L'État de la France en 1789, par Paul Boiteau, 2e édition, avec une notice par M. Léon Roquet, et des annotations de M. Grassoreille, archiviste (1 fort vol. in-8, Paris, Guillaumin, 1889). — Ce livre n'est ni l'histoire, ni la philosophie de la Révolution. L'auteur avait voulu dresser l'« inventaire » exact et aussi complet que possible de l'ancien régime, « de cette ancienne monarchie, écrivait-il dans la préface de la première édition (1861), qu'il est même à la mode d'excuser et presque de regretter parmi quelques-uns des fils de la Révolution, qui se croient délicats parce qu'ils sont faibles, et qui donnent le nom d'amour de la liberté à ce qui n'est peut-être que la crainte des destins de la démocratie ». Cet ouvrage, rempli de renseignements précis sur les rouages de l'ancienne administration (état des terres et des personnes, division administrative, pays d'États, gouvernement central, clergé, tiers état, armée, milices, marine, colonies, justice, finances, police, instruction, agriculture, industrie, commerce), a déjà rendu de grands services aux écrivains qui se sont occupés de la Révolution. Au milieu de ses travaux au Conseil d'État et dans les journaux auxquels il collaborait, l'auteur continuait à recueillir des notes en vue d'une seconde édition; il fut brusquement enlevé par la mort avant d'avoir pu mettre son projet à exécution. Les seuls changements que présente par suite la nouvelle édition, se réduisent à des renseignements complémentaires sur différentes questions que des travaux récents ont éclaircies, ajoutés en notes par les soins de M. Grassoreille. Tel qu'il est, ce livre se recommande par la sûreté et par l'étendue des renseignements qu'il met à la disposition des hommes de travail, et ses longues rangées de chiffres ont une force de persuasion que n'égalent pas les plus éloquents discours suscités par le Centenaire.

Journal d'un Bourgeois de Paris pendant la Révolution française (*année* 1889), par H. Monin, docteur ès lettres, professeur au collège Rollin (1 vol. in-18 jésus, Paris, A. Colin, 1889). — M. H. Monin a eu l'ingénieuse idée de raconter au jour le jour les événements de 1789, en supposant un bourgeois de Paris, émule de l'avocat Barbier, qui aurait noté pour lui-même

et pour ses enfants les menus faits et les grandes choses dont il était témoin. Son bourgeois est « éclairé et sensible », riche mais de goûts modestes, bon patriote mais sans ambition. Il aime le roi et la nation et accuse la reine de troubler cette belle union. Il est partisan d'une église vraiment nationale et cependant en communion avec Rome. Il a horreur de la violence, mais finalement en accepte les résultats. Le rôle, on le voit, est bien compris; difficile peut-être à bien soutenir. Ce bourgeois est un Épiménide à rebours; il lui échappe parfois d'avoir des idées de cent ans après. Mais l'important était surtout d'observer une scrupuleuse exactitude dans l'exposé des faits et de l'évolution des idées : l'auteur n'y a pas manqué, et de plus il a su être intéressant, autant du moins que le lui permettait sa fiction bourgeoise.

John-Stuart Mill. Principes d'économie politique. Introduction par Léon Roquet (1 vol. avec portrait de la Petite Bibliothèque économique. Guillaumin, Paris, 1889). — Ce nouveau volume de la collection publiée sous la direction de M. J. Chailley, reproduit les parties les plus intéressantes de l'ouvrage du grand économiste anglais : production, distribution des richesses, échange, influence des progrès de la société sur la production et la distribution, influence du gouvernement. Une intéressante introduction rappelle les traits principaux de l'éducation, de la vie et de l'œuvre de J.-St. Mill.

F. D'ARVERT.

OUVRAGES NOUVEAUX

Bordier (A.). *Pathologie comparée de l'homme et des êtres organisés.* 1 vol. in-8° (Lecrosnier et Babé), 8 fr.

Dallet (G.). *Le monde vu par les savants.* 1 vol. grand in-8°, avec 800 fig. intercalées dans le texte (J.-B. Baillière et fils), 15 fr.

Foville (Alfred de) *La France économique. Statistique raisonnée et comparative.* (Année 1889). 1 vol. in-18 jésus, cart. à l'anglaise (Armand Colin et Cie), 6 fr.

Girod (Dr Paul). *Manipulations de zoologie. Guide pour les travaux pratiques de dissection. Animaux invertébrés.* 1 vol. gr. in-8° avec planches en noir et en couleurs cart. (J.-B. Baillière et fils), 10 fr.

Henrique (Louis). *Les Colonies françaises.* 1 vol. in-18 jésus (Maison Quantin), 3 fr. 50.

Mager (Henri). *Cahiers coloniaux de 1889.* 1 vol. in-18 jésus (Armand Colin et Cie), 4 fr.

Zubiaur (Dr J.-B.). *Quelques mots sur l'instruction publique et privée dans la République argentine.* 1 vol. in-8° cart. toile (P. Mouillot).

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 24801.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis ALFIERI, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr APATHY, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr AVENARIUS, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
DE BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr TH. BILLROTH, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BONGHI, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume CREIZENACH, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr CSIHLARZ, Professeur à l'Université de *Prague*.
DARBY, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron DUMREICHER, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. FELMERI, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. FERRI, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald FISCHER, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
HAMEL (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. HOKAN, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. VON IHERING, Prof. à l'Université de *Gœttingue*.
Dr KEKULÉ, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*
KRÜCK, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. BROOKE LAMBERT, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr LAUNHARDT, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr LAUR, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
MICHAUD, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr NÖLDEKE, Directeur de l'École supérieure des fille à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
PHILIPPSON, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
POLLOK, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
Dr SJÖBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr STRENSTRUP fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. VON STEIN, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. SACERCOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STOERK, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr THOMAN, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*
Dr THORDEN, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
VIDAL, Secrét. général de l'Institut Égyptien, au *Caire*
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr ZARNKE, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations, comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Rœcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kœster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padone, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier.
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Landstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie.
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints Pères. — 24801.

Neuvième année. — N° 10 15 Octobre 1889.

HARVARD NOV 23 1889

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Sommaire du n° 10 du 15 Octobre 1889

Pages.

Henri Marion. *Émile Beaussire.* 313

Herzen. . . . *L'Enseignement public, secondaire et primaire.* 332

Félix Moreau. *Les opinions diverses du corps enseignant sur la réforme de la licence en droit.* 351

De l'équivalence internationale des études et des grades (Congrès international de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire). 385

Correspondance internationale. 398

Nouvelles et Informations. 402

Actes et documents officiels. 414

Bibliographie, par M. F. D'ARVERT. 419

Ouvrages nouveaux. 424

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue,* 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

HARVARD COLLEGE
NOV 23 1889

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

ÉMILE BEAUSSIRE

Dans son numéro du mois de mai dernier, par la plume de M. Dreyfus-Brisac, la *Revue internationale de l'enseignement supérieur* a rendu un premier hommage, profondément senti, à la mémoire de M. Beaussire. Il n'y aurait pas à y revenir s'il ne s'agissait pour nous que d'exprimer les sentiments que nous a causés la perte d'un collaborateur et d'un ami honoré et cher entre tous; car ce qu'il était parmi nous et le vide que sa mort a fait dans nos rangs, on a beau le sentir chaque jour davantage, on ne saurait le dire avec plus d'accent et de vérité que n'a fait l'auteur de ces quelques lignes écrites sous le coup d'un deuil si imprévu.

Mais notre Revue se doit à elle-même d'entretenir un peu moins brièvement ses lecteurs d'un des hommes qui ont le plus contribué à la fonder et déployé dès l'origine le plus de zèle actif dans son comité de rédaction. M. Beaussire, d'ailleurs, était un philosophe et un écrivain dont la disparition ne pourrait en aucun cas passer inaperçue, quand même nul lien particulier n'eût existé entre lui et nous. C'était, de plus, malgré sa modestie, ou plutôt par sa modestie même, une personnalité très originale. Il y a plaisir, quand tant de gens soignent leur renommée, à faire quelque chose pour celle d'un homme qui fut la simplicité même et n'a jamais voulu en faire accroire. Enfin la France, qu'on juge trop souvent au dehors par un petit nombre d'écrivains dont le talent ne fait pas toujours autant de bien que de bruit, ne doit pas omettre une occasion de se faire honneur de ses sages. Il est bon qu'on sache qu'elle en a. Moins elle les met en relief et les écoute de leur vivant, plus il convient, quand elle les perd, qu'elle reconnaisse ce qu'elle leur doit. Ils la servent, en effet, mieux que personne, par leur jugement et par leur caractère.

I

Émile-Jacques-Armand Beaussire naquit à Luçon, en Vendée, le 25 mai 1824. Il commença ses études au collège de sa ville natale, les continua à Bourbon-Vendée et vint les achever au collège Louis-le-Grand, à Paris, d'où il entra à l'École normale en 1844, le deuxième de sa promotion. Au bout de deux ans il prit un congé et ne rentra pas à l'École; ce qui ne l'empêcha pas de débuter dès 1847 comme suppléant de Barni au collège Charlemagne. De cette époque datent ses relations avec Barni, qui n'était son aîné que de six ans, pour qui il eut toujours un attachement mêlé de respect et à qui il consacra plus tard une étude. On trouverait entre eux plus d'un trait de ressemblance. Tous deux philosophes et de la même famille d'esprit, tous deux hommes politiques, la vie fut douce à l'un presque autant que rigoureuse à l'autre; mais la trempe des caractères étaient la même, et dans les mêmes conditions ils auraient montré la même énergie.

A l'expiration de sa suppléance, Beaussire fut chargé du cours de philosophie à Lille. On a raconté (1) comment, aux premiers jours de la Révolution de 1848, vaillamment, par esprit civique, il entreprit dans cette ville des conférences sur les devoirs des patrons et des ouvriers, sans souci des passions violentes auxquelles il se heurtait de part et d'autre. Rien ne peint mieux son tempérament. La même année il se présenta à l'agrégation de philosophie, où il fut reçu le second, M. Renan étant le premier et M. Caro le troisième. Un tel rang dans ces conditions dit assez la force de ses études et la valeur de son esprit. S'il n'a pas dans la suite brillé autant dans les lettres que ses émules d'alors, il a eu, mélange rare, de l'un tout l'attachement au *Credo* spiritualiste, de l'autre la tolérance parfaite et le goût des libres idées.

Il était titulaire de philosophie à Lille depuis trois ans, quand le ministère Fortoul supprima les agrégations spéciales et commença la lutte contre l'esprit d'indépendance dans l'Université (1852). On l'envoya professeur de troisième à Rennes. C'était pour le principe, semble-t-il, plutôt qu'avec l'intention expresse de le molester; car dès l'année suivante on lui rendit une chaire de « logique », à Tournon, il est vrai, mais bientôt à Grenoble, où il acheva ses thèses de doctorat. Il les soutint en 1855. L'une avait pour titre : *Du fondement de l'obligation morale,* et a servi de base

(1) M. Fr. Bouillier, dans le discours prononcé aux obsèques de M. Beaussire, *Revue* du 15 mai, p. 537.

à tous ses écrits ultérieurs comme moraliste. L'autre : *De summi apud Britannos poetæ tragediis e Plutarcho ductis*, le fit nommer presque aussitôt professeur de littérature étrangère à la Faculté des lettres de Poitiers. Il racontait plaisamment comment la Sorbonne, ou du moins le doyen Victor Leclerc avait exigé de lui une périphrase pour dire Shakespeare, trouvant déjà le sujet hardi et bien peu classique pour une thèse latine.

Poitiers et la littérature étrangère le gardèrent dix ans. Ce n'est qu'en 1867 qu'il revint à la philosophie par l'enseignement secondaire. Professeur au collège Rollin, puis, un an après, au lycée Charlemagne, il fut, en 1869, décoré de la Légion d'honneur. Sans la guerre, une conférence de philosophie à l'École normale eût été sans doute le terme de sa carrière, car il y suppléa M. Lachelier durant quelques mois. Mais les événements de 1870-71 réveillèrent le citoyen qu'il y avait en lui sous le professeur. Les articles qu'il écrivit durant l' « année terrible » ont été par lui recueillis en un volume : *la Guerre civile et la Guerre étrangère*, qui fait autant d'honneur à la clarté de ses vues qu'à la fermeté de son patriotisme. Un de ces articles faillit lui coûter la vie ; c'est celui qu'il donna dans la *Revue des Deux Mondes* le 1er mai 1871 sous ce titre : « Le procès entre Paris et la province. » Arrêté le 13 mai, il passa neuf jours à Mazas ; et l'on ne peut guère douter que le sort des otages ne l'attendît, si les vaillantes démarches de Mme Beaussire, soutenue par quelques amis, n'eussent obtenu, à temps quoique à grand'peine, sa mise en liberté.

Les élections complémentaires du 2 juillet 1871 le firent décidément entrer dans la vie publique : le département de la Vendée l'envoya siéger à l'Assemblée nationale. Il fut un des membres les plus importants du centre gauche, c'est-à-dire de ce groupe de libéraux et de modérés, qui, conservateurs par tempérament, dévoués à la liberté par principe, s'attachèrent à la politique de M. Thiers et l'aidèrent à faire la République. Il n'eut pas comme d'autres besoin de « venir à la République », avec une secrète préférence pour la monarchie parlementaire. Non seulement il ne jugeait point la monarchie possible, mais il ne souhaitait pas qu'elle le fût. Il était républicain de cœur et de raison, et si fermement, qu'il l'est resté jusqu'au bout, malgré les mécomptes. Cette foi politique n'était qu'une conséquence de sa foi philosophique et morale ; c'est pourquoi, toute discrète qu'elle fût dans ses manifestations, elle s'est trouvée inébranlable à l'épreuve.

Dans les commissions, où son zèle et sa puissance de travail étaient singulièrement appréciés ; dans les séances, où sa connais-

sance des questions, son habitude de la parole et l'autorité de son caractère le firent toujours écouter, il donna ce bon exemple, de ne parler jamais que de ce qu'il savait bien. D'autres intervinrent avec plus d'éclat, mais personne avec plus de conscience et de compétence dans toutes les questions d'enseignement. Ces questions ont tenu tant de place dans les législatures suivantes, elles ont reçu des solutions si différentes parfois de celles qui prévalurent en ce temps-là, qu'il n'y aurait aujourd'hui qu'un intérêt historique et de pure curiosité à rentrer dans ces débats de l'Assemblée nationale pour retracer exactement la part qu'y prit M. Beaussire. Il parla sur le « volontariat d'un an », question aussi délicate moralement qu'importante au point de vue des études; sur le Conseil supérieur de l'instruction publique, sur la liberté de l'enseignement supérieur, sur le budget de l'instruction publique. Il présenta des propositions sur l'enseignement primaire et l'organisation de l'enseignement supérieur.

Les temps étaient difficiles. Dans une assemblée en grande partie hostile à l'Université, M. Beaussire, avec son esprit conciliant, et par-dessus tout libéral, qui lui faisait sentir plus vivement, semble-t-il, les droits des particuliers que les droits de l'État, prit une position indépendante et mixte, entre les champions de l'enseignement libre, dont les visées pourtant ne lui échappaient pas, et ceux de l'éducation nationale qu'il craignait de voir passer de la défensive à l'offensive, qu'il voulait d'avance mettre en garde contre la tentation des représailles et les entraînements de « l'esprit de secte ». « Nous nous sommes toujours tenu en garde, pourra-t-il dire plus tard, contre les passions de toute sorte... Nous sommes resté attaché à ces deux intérêts rivaux, dont l'opposition même est la plus sûre garantie de progrès dans toutes les branches d'instruction : l'enseignement libre et l'enseignement donné au nom de l'État par l'Université nationale. Nous les avons défendus tour à tour dans la presse et à la tribune. » Malheureusement, la situation ne comportait guère cette sereine impartialité. Elle valut au philosophe plus de respect que d'influence. Entre les partis politiques également incapables de le comprendre, engagés à fond dans ce qu'ils regardaient comme la crise décisive d'une lutte séculaire, il se trouva à peu près isolé. C'est, en pareil cas, le sort constant des modérés.

Aux élections sénatoriales de 1876, M. Beaussire fut candidat au Sénat. Il eût trouvé dans la haute Chambre un milieu plus conforme à sa nature d'esprit, et peut-être, s'il y fût entré, sa carrière politique eût-elle pris plus de développement. Mais il échoua. En

revanche, la 2e circonscription de Fontenay-le-Comte l'élut député. Atteint par la dissolution qui suivit le 16 mai, il fut l'un des 363, malheureusement un de ceux qui ne furent pas réélus au 14 octobre 1877. Il ne revint à la Chambre qu'au 2 février 1879, élu sans concurrent, cette fois, après l'invalidation de M. Alfred Leroux. Ses discours sur les écoles normales primaires, la collation des grades, le Conseil supérieur de l'instruction publique, le budget, le droit de réunion, la laïcité et la gratuité de l'enseignement primaire, furent le commentaire lucide, ému, éloquent de ses votes toujours personnels, toujours indépendants des groupes mêmes auxquels il était le plus attaché. Il vota contre l'article 7, mais pour la restitution de la collation des grades aux Facultés de l'État; contre l'amnistie, mais pour les lois sur la liberté de réunion et la liberté de la presse. Il vota pour l'obligation, mais contre la gratuité et la laïcité de l'enseignement primaire.

L'Académie des sciences morales et politiques se l'associa en 1880 en remplacement d'Ernest Bersot. C'est peut-être ce qui le décida à ne pas demander à ses électeurs, ou plus exactement à ne pas accepter, en 1881, le renouvellement de son mandat législatif. Ce n'était pas une abdication : il ne s'est pas une minute désintéressé des affaires publiques. Ce n'était pas même du découragement : un fonds d'optimisme lui a toujours fait croire que la France avec le temps achèverait son éducation politique, et qu'après une série de crises, elle arriverait à avoir des mœurs publiques à la hauteur de ses institutions. Seulement il avait compris que dans l'état des choses et des esprits, la vie publique n'était pas son fait. Homme d'action, il l'était certes à beaucoup d'égards ; il l'était plus que personne par ce sentiment du devoir qui le mettait au-dessus de tout respect humain et lui faisait assumer sans peur les responsabilités. Mais il ne l'était pas, ou ne crut pas l'être de la manière qu'il eût fallu pour prendre dans la politique militante un rôle en tout point digne de lui. Non sans raison, peut-être, il crut servir plus utilement le pays et la cause qui lui était chère, en quittant l'atmosphère orageuse des luttes électorales et des débats parlementaires pour rentrer dans la sphère relativement sereine des idées.

De ce jour, il fut tout à ses fonctions académiques, à diverses sociétés d'étude et de propagande comme la nôtre, à certains cours publics dont il était l'auditeur assidu, au travail de cabinet d'où sont sortis ses derniers et ses meilleurs livres.

Les fonctions académiques sont fort laborieuses pour qui s'y donne. La lecture des mémoires de plus en plus volumineux pré-

sentés en nombre toujours croissant pour les concours, qui sont eux-mêmes plus nombreux d'année en année, en fait tout autre chose qu'une sinécure. L'assiduité aux séances, dont on a fait à d'autres un mérite, n'était pour M. Beaussire qu'une récréation; c'était la récompense d'un vrai labeur, labeur qu'il aimait d'ailleurs aussi, qu'il acceptait du moins avec autant de bonne grâce que de conscience, n'étant pas homme à prendre l'honneur et à laisser la besogne en quoi que ce fût. Ses confrères lui donnèrent de leur estime le témoignage auquel il pouvait être le plus sensible, en le choisissant pour les représenter au Conseil supérieur de l'instruction publique en 1884, quand M. Duruy s'en retira.

Il était de toutes les manières désigné pour cette mission. Personne n'avait plus à cœur que lui ni plns présentes les questions de pédagogie. Non seulement il en avait fait toujours une de ses études de prédilection, mais depuis plusieurs années il était un des membres les plus actifs de deux sociétés fondées tout exprès pour les élucider : la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur et la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire. Il avait présidé l'une et l'autre après avoir été dans toutes les deux un ouvrier de la première heure. Les bulletins de ces sociétés témoignent de la part singulière qu'il a toujours prise à leurs travaux. Il y a à Paris tant d'associations de tous genres, chacun est sollicité de tant de côtés en dehors de ses occupations régulières presque toujours si absorbantes, qu'on n'oserait faire un reproche, et pour cause, à ceux qui donnent leur nom et leur obole aux sociétés naissantes sans trouver le temps ou la force de payer de leur personne, même pour les œuvres qui les intéressent le plus. Mais M. Beaussire doit être d'autant plus loué de l'usage qu'il savait faire de ses loisirs. Tout groupe dont il a fait partie l'a vu à l'œuvre.

Un de ceux qui, à notre connaissance, ont le plus profité de son concours et éprouvé son conseil, est la Société des Amis de la paix. Lorsqu'elle fusionna récemment avec une autre du même genre et que, enrichie d'éléments nouveaux, elle étendit son action sous le nom de « Société de l'arbitrage entre nations », M. Beaussire travailla encore à ce rajeunissement qui répondait tout à fait à sa manière de voir. Ce moraliste, en effet, était un homme pratique; il n'y avait pas trace de naïveté dans le zèle qu'il mettait au service des causes qu'il jugeait bonnes. Tout en regardant la paix comme l'idéal dans les relations internationales, il ne se faisait pas d'illusions sur la possibilité de faire régner de sitôt cet idéal; encore moins entendait-il, sous prétexte d'en hâter l'avènement, mécon-

naître l'état réel des mœurs, les nécessités historiques et le besoin pour les nations pacifiques d'être fortes. Il n'aimait pas d'un amour idyllique toute paix indistinctement, achetée n'importe à quel prix. Il ne concevait la paix que fondée sur la justice. L'arbitrage international apparaît dès lors comme le moyen d'assurer l'une et l'autre ; et le patriote le moins suspect, voire le plus ombrageux, peut sans aucun scrupule, doit, s'il est philosophe, travailler à répandre et à faire passer dans la pratique cette idée, qui n'est autre chose que celle du droit dans les rapports des peuples (1).

M. Beaussire était avec passion pour la diffusion des idées philosophiques. On était sûr de le rencontrer partout où elles s'agitaient. Depuis surtout que ses yeux menaçaient de lui faire défaut, il ne perdait aucune occasion d'entendre parler avec bonne foi et compétence sur quelque point que ce fût du domaine des sciences morales. Cela, disait-il aimablement, lui remplaçait la lecture. De là l'assiduité de ce membre de l'Institut à plusieurs cours de la Sorbonne et du Collège de France, où sa présence était fort remarquée. Il suivait certains cours parce qu'il y trouvait l'expression plus ou moins rajeunie des convictions qui lui étaient chères, certains autres pour la contradiction même et les nouveautés qu'il y trouvait; car tel était son libéralisme. Cet esprit souple autant que ferme et d'une rare étendue ne demandait pas qu'on abondât dans son sens; heureux si seulement on l'excitait à penser, plus heureux quand on l'amenait à déplacer ses points de vue et à étendre son horizon. C'est ainsi que le cours de psychologie expérimentale de M. Ribot, à la Sorbonne d'abord, puis au Collège de France, n'eut pas d'auditeur plus fidèle, ni, quand il le fallut, de défenseur plus chaleureux.

Pour moi, je me rappellerai toujours avec reconnaissance que, du jour où mon enseignement fut institué, il me fit l'honneur d'y prendre l'intérêt le plus vif et le plus constant. Durant près de six ans, il n'a manqué ma leçon publique que lorsqu'elle s'est trouvée coïncider avec les séances de réception de l'Académie. Traiter devant lui des questions d'éducation, c'était ressembler un peu à « Gros-Jean qui en remontre à son curé ». Mais sa présence était un honneur, et bientôt une sécurité. C'était la meilleure épreuve pour un enseignement nouveau et si délicat, que d'avoir à se développer durant des années sous l'œil attentif du juge le

(1) C'est à bon droit que le Congrès international de la paix siégeant à Paris, à la fin de juin, a mis le nom d'Émile Beaussire à côté de John Bright, de Henry Richard et de quelques autres, parmi ceux des serviteurs défunts de cette grande cause à la mémoire desquels il tenait à rendre hommage.

plus bienveillant, il est vrai, mais le plus ferme et le moins banal.

La leçon publique, à Paris, est toujours un peu hasardeuse, devant ces auditoires si peu homogènes, où se coudoient des personnes si inégalement exigeantes, sans parler des étrangers disposés à juger le professeur, l'enseignement, et parfois le pays lui-même, sur une chose entendue au passage. Rien n'est plus difficile que de concilier le désir bien naturel d'intéresser chaque fois et constamment tous ceux devant qui l'on parle, avec le souci supérieur de ne rien donner à l'effet, de développer simplement, sévèrement sa pensée de semaine en semaine et d'une année à l'autre, sans redites ni anticipations, dans l'ordre qu'on s'est assigné. Dans ces conditions, c'était une bonne fortune vraiment inappréciable que d'être suivi pas à pas par un témoin comme M. Beaussire, ayant au plus haut point le goût et la connaissance des questions et un grand sentiment de l'œuvre à faire.

II

Les écrits de M. Beaussire sont assez nombreux si l'on tient compte de ses articles épars notamment dans la *Revue des Deux Mondes*, la *Revue philosophique* et la *Revue bleue*. Mais trois ouvrages contiennent toutes les idées qu'il a eues principalement à cœur; ce sont : *la Liberté de l'enseignement et l'Université sous la troisième République* (1); *les Principes de la morale* (2); *les Principes du droit* (3): trois ouvrages de philosophie pratique, ce qui dit assez la tournure propre de son esprit et ses préoccupations dominantes.

En philosophie pure, il n'a été qu'un représentant distingué du spiritualisme classique, disciple indépendant mais fidèle d'une école pour laquelle il tenait d'autant plus à affirmer son attachement qu'il la voyait moins en faveur. Rendant compte un jour d'un de ses livres où une telle profession de foi venait, selon moi, à une place où elle n'avait que faire, il m'est arrivé de la lui reprocher presque; mais personne ne pouvait méconnaître le sentiment élevé auquel il obéissait. A cette occasion même, au contraire, je rendais cet hommage à son caractère, qu'il n'était homme à dépasser d'un *iota* sa pensée ou à dogmatiser sans nécessité que dans le sens des causes vaincues.

Mais la cause métaphysique qui lui était chère, loin d'être vaincue, à ses yeux, était pour lui au-dessus de toute atteinte. Il

(1) 1884, in-8°, 360 pages. Paris, Hachette.
(2) 1885, in-8°, 307 pages. Paris, Alcan.
(3) 1888, in-8°, VI-427 pages. Paris, Alcan.

ne pouvait voir qu'un malentendu entre elle et les philosophes qui la dénoncent comme surannée. La vérité est que sa doctrine n'était autre, au fond, que cette *perennis quædam philosophia* dont parle Leibnitz, si large, en effet, qu'elle n'a rien à craindre des progrès et même des révolutions de la pensée.

Un bon échantillon de sa manière de voir à cet égard, est la note qu'il donna sur « l'Observation interne et l'observation externe en psychologie », dans la *Revue philosophique* (1885), à propos de l'étude de M. Beaunis sur l'expérimentation en psychologie. Il proteste au nom de l'histoire contre ces expressions, *la vieille psychologie*, *l'ancienne méthode*, appliquées à l'étude que le sujet conscient fait de lui-même par voie d'introspection ou de réflexion intime. Il établit qu'Aristote et tous les psychologues depuis lui jusqu'à Locke, ont fait une large part à l'observation extérieure; que ce sont les sensualistes, chose curieuse, qui ont commencé à séparer entièrement les faits psychiques de leur base physiologique; que Maine de Biran lui-même a réagi contre cette tendance, et que si Cousin et Jouffroy ont, à vrai dire, abondé dans le sens de cette exagération fâcheuse, ils n'ont pas été en cela suivis sans réserves par leurs disciples. Assertions peu contestables dans leur ensemble, et qui montrent bien de quelle manière M. Beaussire entendait concilier par la vérité historique les doctrines qui se croient inconciliables, ou du moins tenait à mettre tout au point.

Il croyait de même que toute vérité de fait était bonne à recueillir, que la métaphysique, loin de bouder ou de dédaigner aucune recherche positive, devait compter avec toutes, en connaître les méthodes et s'en assimiler les résultats. Aussi la Société de psychologie physiologique, dont il fut membre dès l'origine et vice-président, n'eut-elle point de témoin plus attentif et plus curieux, de juge plus sympathique de ses travaux.

La *Liberté d'enseignement et l'Université sous la troisième République* a beau être un recueil de morceaux très divers de forme et d'origine, ce n'en est pas moins un important ouvrage de philosophie sociale. On trouverait dans peu de livres une égale somme d'informations sur l'instruction publique en France et d'idées sur l'organisation de l'éducation publique en général. Jamais plus loyal effort n'a été fait pour concilier la liberté d'enseignement, que M. Beaussire voudrait aussi complète que possible, avec les droits et les responsabilités de l'État, dont il a le vif sentiment. D'une manière générale, cependant, on peut trouver que son libéralisme, en quelque sorte absolu, lui cache un peu

trop les dangers que peut faire courir aux institutions libérales, c'est-à-dire à la liberté de tous, telle liberté octroyée sans réserve ni contrôle à ceux qui, de leur aveu même, n'en réclament le bénéfice que pour en préparer la suppression. Mais c'est un reproche sur lequel on n'ose insister, tant il semble impossible que les vrais libéraux aillent au bout de leur principe sans un peu de noble naïveté, et tant cette foi dans la liberté leur fait honneur. Sans compter que des esprits nullement naïfs, en Angleterre par exemple, tiennent ce libéralisme extrême pour la véritable habileté politique. Ceux-là, il est vrai, vivant sous des institutions libres, dont l'existence séculaire n'est menacée par personne, ne connaissent guère les difficultés historiques au milieu desquelles se débat chez nous la liberté naissante, ou plutôt sans cesse renaissante et toujours remise en question. Avec sa finesse naturelle, sa connaissance des hommes et des choses en général, de notre histoire en particulier, M. Beaussire, au fond, voyait aussi bien que personne les difficultés et les dangers; c'est volontairement qu'il n'en tenait pas plus de compte; son attachement aux principes purs et son optimisme naturel le rendaient presque insensible aux nécessités de la défense dans l'état de guerre.

La seconde partie du même ouvrage traite spécialement de l'Université, dans l'esprit le plus libéral, cela va de soi : la liberté que M. Beaussire accordait si largement, même aux adversaires de l'éducation nationale, il la voulait naturellement aussi grande que possible, dans le sein même de l'Université. Il faut lui rendre cette justice que la nécessité ne lui a pas échappé d'une grande corporation, laïque comme la société elle-même, chargée de donner au nom de l'État une éducation vraiment nationale. Sur le droit et mieux le devoir qu'a cette corporation de donner une instruction morale toute laïque, c'est-à-dire pure de tout esprit confessionnel, et une instruction civique toute patriotique, c'est-à-dire au-dessus de l'esprit de parti, son ferme bon sens n'a pas bronché, en dépit de ceux qui dénoncent comme fait contre eux tout ce qui n'est pas fait par eux, et se disent persécutés s'ils ne gouvernent.

De même, son goût de la tradition ne l'a pas empêché d'être partisan de réformes étendues, hardies même, dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire. Les réformes qu'il préconise ne sont pas toujours celles qui ont prévalu ; mais celles qui ont sa préférence s'inspirent toutes largement des besoins de notre société moderne, besoins qu'il cherchait à concilier avec les exigences de la culture classique traditionnelle. Il doit en somme être tenu pour un des meilleurs ouvriers de

l'œuvre de rénovation de notre instruction publique ; et comme cette œuvre n'est pas encore achevée, ceux qui auront à y remettre la main feront bien de méditer par exemple ses chapitres sur « les divers ordres d'enseignements », sur « les internats », « les baccalauréats », « l'enseignement secondaire des jeunes filles ». Il n'est pas jusqu'à l'instruction des sourds-muets et des aveugles qui n'ait fait l'objet de son étude. Rappeler ses vues sur tant de questions si complexes serait infini et d'autant plus inutile ici que les principales d'entre ces pages, si elles n'ont paru d'abord dans cette Revue même, y ont été analysées en leur temps.

Ce qu'il y a de plus intéressant dans les *Principes de la morale*, c'est de voir un penseur sincère entre tous, à la fois fidèle à lui-même et ouvert à toutes les nouveautés, reprendre, à trente ans d'intervalle, une thèse capitale à ses yeux, la repenser, la modifier, l'enrichir, la faire bénéficier de réflexions nouvelles et d'une infinité de lectures. L'auteur, au fond, s'en tient à sa doctrine première sur « le fondement de l'obligation morale » ; mais loin de s'y tenir en homme qui a son siège fait, il met plutôt une sorte de coquetterie à maintenir la thèse classique qui est la sienne en communication avec toutes les hardiesses de la pensée contemporaine pour peu qu'elles lui paraissent acceptables par un côté. L'ouvrage prend ainsi, tout en portant sur des questions rebattues, un accent personnel et un caractère original. L'éclectisme n'a pas inspiré beaucoup de pages qui lui fassent plus d'honneur que celle-ci, par laquelle M. Beaussire termine largement son introduction :

« Nous n'avons pas l'ambition d'édifier un nouveau système sur les débris ou avec les débris des anciens. Nous acceptons l'idée de l'évolution dans toutes les sciences sans excepter la morale. Malgré ses prétentions à l'immutabilité, la morale n'a pas échappé à une évolution continue ; mais c'est une évolution conservatrice, qui n'a été que le développement des mêmes principes et des mêmes systèmes, toujours contestés, mais toujours renaissants, se complétant et se rectifiant les uns les autres par les efforts mêmes qu'ils font pour s'entre-détruire. Morale du plaisir, morale de l'intérêt, morale du bien idéal, morale religieuse et divine, autant d'étiquettes qui sont loin de marquer une opposition absolue entre les doctrines, mais plutôt une diversité analogue à celle d'une série de sphères qui s'envelopperaient les unes les autres. Ceux qui trouvent ou qui croient trouver dans les considérations religieuses, avec la plus haute satisfaction de la pensée, la force morale la plus sûre et la plus efficace pour l'accomplissement du bien, n'ont aucune raison de les abandonner pour

ne pas dépasser l'horizon de ceux dont l'esprit s'en détourne ou ne peut y atteindre. Ce serait demander aux voyants de se crever les yeux pour rétablir entre eux et les aveugles l'universelle égalité des connaissances. Mais non moins absurdes seraient les voyants qui croiraient n'avoir rien de commun avec les aveugles parce qu'ils ont un sens de plus. En morale, comme dans tout le reste, l'universalité absolue est une chimère; mais ce qui n'est pas une chimère, c'est l'utile échange de pensées et de sentiments qui peut s'établir d'une sphère à l'autre; c'est aussi, à travers la différence des points de vue, le respect, la tolérance, la fraternité. La première et la plus large leçon de morale, dans l'ordre spéculatif et dans l'ordre pratique, c'est la légitimité de certaines divergences sur les principes mêmes de la morale. »

De tous les moralistes contemporains, les criticistes français sont les seuls auxquels M. Beaussire ne fait ni un emprunt, ni même une allusion : il y a là une lacune, sinon une injustice. Il aurait trouvé, par exemple, dans la *Morale* de M. Renouvier, si forte et trop peu connue, l'excellente distinction de l'état de paix et de l'état de guerre, qui jette tant de lumière sur le passage de la théorie à la pratique. Elle permet seule, en effet, de poser à la fois les principes dans toute leur pureté et de les appliquer vraiment à la conduite, parce que seule elle nous ramène tout naturellement des hauteurs de la spéculation sur le terrain du réel, sans nous faire ni déchoir ni donner dans la chimère.

En revanche, il se réclame ouvertement de Kant, et c'est même dans ce sens principalement que s'est faite, depuis sa thèse de 1855, l'évolution de sa pensée. Seulement, en s'appropriant le meilleur de la morale kantienne, il reste à son égard dans une situation indécise qu'on ne peut guère s'empêcher de trouver un peu fausse. Après avoir établi la morale sur les notions simples de la conscience, indépendamment de tout dogme métaphysique, il veut s'élever cependant à ce qu'il appelle « le principe métaphysique et divin de la morale ». Rien de plus légitime assurément, et Kant lui-même ne fait pas autre chose quand de l'impératif catégorique il s'élève aux *postulats* de la raison pratique. Seulement Kant ne donne ses postulats que pour ce qu'ils sont, pour des objets de croyance, dont la réalité, non prouvée logiquement, mais moralement désirable, peut être admise, et, du moment qu'elle n'est pas impossible au regard de la raison pure, est réclamée par la raison pratique comme couronnement de l'édifice moral. Telle est bien aussi, croyons-nous, l'opinion vraie de M. Beaussire; mais l'habitude dogmatique de son esprit et de

sa plume l'empêche de prendre résolument et surtout de garder cette attitude. Il lui semble non seulement légitime, mais *nécessaire* d'admettre « une volonté divine comme principe suprême de la morale ». Nécessaire moralement, encore passe : ce ne serait qu'une façon plus forte d'exprimer le besoin de la conscience. Mais insensiblement, et comme sans y penser, il passe du sens moral au sens logique. Ce qui est nécessaire de la sorte, l'existence d'un Dieu juste, l'immortalité de l'âme, lui semble prouvé *ipso facto*. Où Kant ne voit que des présomptions, il tient à voir des démonstrations en règle. Voilà qui n'est pas sans jeter de la confusion dans la doctrine. Car enfin, si Dieu est à ce point démontré, et par un raisonnement si simple, ce n'est pas seulement au sommet de l'édifice qu'il faut le mettre, mais à la base ; or il y a un abîme, on le sait, entre les doctrines qui font reposer la morale sur un dogme religieux et celles qui, la fondant sur la seule idée d'obligation, ne lui donnent un tel *credo* que pour couronnement.

A la vérité, le dogmatisme de M. Beaussire est on ne peut plus tolérant : il proclame expressément la « légitimité d'une morale sans religion et sans Dieu », et quand il résume sa théorie, il ne compte nullement la volonté de Dieu au nombre des « principes » qu'il assigne pour base à la morale. Ces principes, pour lui, sont de trois ordres : 1° « les principes formels, tels que Kant les a reconnus, d'après le type fondamental de la volonté autonome » ; 2° « les principes subjectifs », c'est-à-dire les considérations relatives « au maintien et au développement de la personne humaine dans toutes ses conditions de santé physique et morale, de dignité et de perfectibilité » ; 3° « enfin les principes objectifs, les considérations d'utilité, d'intérêt bien entendu, au sens le plus large du mot, pour nous-mêmes et pour autrui ». — « Les principes objectifs sont subordonnés aux principes subjectifs, et ceux-ci aux principes formels, ajoute l'auteur ; il ne faut jamais oublier cette subordination des cas de conscience et des formules destinées à les résoudre. » La volonté divine a donc beau être proclamée ailleurs « le principe suprême de la morale », aucun recours n'y est fait, aucun rôle précis ne lui est assigné dans les parties vives de l'ouvrage : c'est ce qui permet de dire que la doctrine, en somme, est surtout d'inspiration kantienne.

Avec tout cela, néanmoins, on aimerait mieux que M. Beaussire n'eût pas présenté les aspirations de la conscience comme des droits absolus, au point d'en tirer de prétendues preuves, qui ne sont qu'un embarras pour la morale. Ceux que ces preuves satisfont, en effet, seront toujours tentés d'y courir tout droit et

de faire des dogmes ainsi acquis un point de départ et non un point d'arrivée. Or, on a beau dire que ces dogmes resteront enveloppés d'assez d'incertitudes pour laisser une place à la vertu désintéresée; si l'on prête, sans hésiter, une vraie valeur logique aux « preuves » en question, il en résulte un état d'esprit qui ôte nécessairement, à nos yeux, un peu de finesse et de beauté à la vertu. Certes, les braves gens ont droit à un respect infini, quel que soit le fondement de leur moralité; mais il est bien permis de les admirer moins quand un *credo* métaphysique trop arrêté change pour eux en certitude absolue ce qui n'est pour d'autres que de belles espérances. Est-ce fantaisie de dilettante? Je ne puis m'empêcher de croire que c'est plutôt progrès de la conscience en délicatesse: la prédilection de tous, aujourd'hui, sera pour ceux qui croient au devoir tout simplement sans lui demander tant de preuves et de garanties, et qui ne le cèdent à personne par la pureté de leur caractère et de leur vie sans avoir besoin pour cela d'être si sûrs d'y trouver leur compte. Rien n'eût été plus digne de M. Beaussire, que de porter sa morale théorique jusqu'à ce degré de pureté que personne ne goûtait plus vivement que lui. Pour le faire, il n'avait qu'à réduire en doctrine exactement la morale qui réglait sa vie, le stoïcisme aimable et serein qu'il pratiquait avec une aisance si parfaite, non seulement sans une ombre de calcul mais sans une ombre d'effort. S'il ne l'a pas fait, la faute en est sans doute aux habitudes dogmatiques qui lui étaient restées de son éducation et de sa première philosophie. C'est assez peut-être qu'en se pénétrant de criticisme, d'une part et, de l'autre, de philosophie expérimentale, il ait assoupli ce dogmatisme à un point qu'on peut dire extraordinaire: serait-il juste, vraiment, d'en demander davantage?

Les *Principes du droit* sont, pour moi, le meilleur livre de M. Beaussire: c'est du moins le plus serré et le plus homogène. Avec une rare probité littéraire, l'auteur se fait un devoir d'avertir que cet ouvrage renferme trois chapitres retranchés de son livre sur la *Liberté dans l'ordre intellectuel et moral*, et un chapitre de sa thèse (épuisée) sur le *Fondement de l'obligation morale*. Si cette loyale déclaration n'est pas pour attirer les lecteurs par l'attrait de la nouveauté, elle est bien faite, en revanche, pour inspirer confiance dans la sincérité profonde d'un écrivain qui, pour se satisfaire lui-même, fait jusqu'au dernier jour de tels aménagements dans son œuvre. Ainsi rattachés à ses précédents écrits, les *Principes du droit*, publiés un an à peine avant sa mort, sont comme son testament philosophique. Sur les principes moraux que nous

venons de voir, il édifie une théorie du droit scrupuleusement élaborée, solide et consistante en toutes ses parties, neuve à la fois comme ensemble et comme discussion approfondie des principaux droits.

Un tel travail est si utile, que peut-être la philosophie française, qui en a produit de plus en vue, n'en a pas produit depuis longtemps de plus véritablement dignes d'estime. Dans la crise morale que nous traversons, il n'est pas rare d'entendre dire que l'important serait de raviver chez tous le sentiment du devoir, et rien n'est plus vrai; mais on ajoute volontiers, ou l'on insinue qu'un bon moyen pour cela serait de parler un peu moins de leurs droits à des gens qui n'en sont que trop pleins : je n'en suis pas du tout persuadé. Devoir et droit sont deux noms d'une même chose, la justice. En tant qu'on nous la doit, elle constitue notre droit; en tant que nous la devons aux autres, notre devoir. Nous apprendre exactement ce qui nous est dû, pourvu qu'il soit bien entendu que nous devons la pareille dans les mêmes cas, c'est une façon encore de nous enseigner la justice, et il se pourrait bien que ce fût la plus pratique, avec les enfants eux-mêmes, si ouverts qu'ils soient aux sentiments désintéressés, en tout cas avec les adultes. Faire une théorie du droit après une théorie du devoir, c'est donc reprendre les questions de morale par un autre biais, éprouver en les appliquant les principes qu'on a posés, s'obliger soi-même par-dessus tout à être clair et précis, car on a affaire aux intérêts, qui sont de maîtres dialecticiens et à qui l'on ne fait pas prendre aisément des mots pour des raisons.

Cela étant, on se demande pourquoi M. Beaussire, dans son introduction, tient tant à faire du droit (du droit naturel s'entend) une science à part, radicalement distincte de la morale. Son intention est claire sans doute, et elle est bonne : il veut soustraire la sphère du droit aux exigences supérieures, mais différentes, en effet, de la morale pure. Il sait que « lorsqu'on apporte dans l'étude du droit des préoccupations toutes morales, il en résulte une tendance à chercher dans le bien seul la condition du droit, à n'admettre que la liberté du bien ». Or il aime (pour les autres, ce qui est rare) jusqu'à la liberté du mal, et il veut « mettre le droit à l'abri de ces assauts qui lui sont livrés au nom de la morale, d'autant plus dangereux souvent, qu'ils sont l'effet de sentiments plus respectables ». Mais cette distinction élémentaire, qui n'est autre que celle des devoirs de justice et des devoirs de perfection, si elle montre que la morale déborde le droit et le dépasse en tous sens, ne met nullement le droit en dehors de la morale.

Il en demeure une partie essentielle. Oui, il est plus facile d'être juste que d'être parfait, et on doit la justice à tous, même à des gens moralement très médiocres; oui, on doit souvent respecter la liberté même chez ceux qui en usent mal; mais s'ensuit-il que le droit soit indépendant du devoir? Nullement, selon M. Beaussire lui-même, qui donne expressément au droit le devoir pour fondement, et le devoir seul, à l'exclusion de l'intérêt personnel, du besoin, de la coutume, de l'intérêt social; à l'exclusion même de la liberté et de la dignité de la personne.

Le droit, pour lui, c'est le caractère sacré, inviolable que nous confère notre qualité de sujets du devoir. Car, dit-il, « quel autre titre que ses propres devoirs une personne peut-elle avoir pour empiéter sur la liberté d'une autre personne? Si on nous doit quelque chose, c'est à nos devoirs qu'on le doit... La loi morale implique des garanties générales qu'elle doit assurer à chacun de ses sujets et que par conséquent ils doivent s'assurer entre eux... C'est dans ces garanties que consistent proprement les droits de l'homme; ils embrassent tout ce que chacun a besoin de faire et de posséder pour accomplir librement la loi morale... »

On ne peut mieux dire; mais s'il en est ainsi, le droit est donc tout entier enveloppé et dominé par la morale; et c'est là précisément ce qui distingue le droit du fait. Autant il est peu utile de tant insister sur la distinction de la morale et du droit naturel, qui ne diffèrent que comme le tout et la partie, autant il importe de mettre en relief celle du droit naturel et du droit positif. Le droit naturel, c'est le droit tout court; et le droit positif, c'est le fait, qui est quelquefois le contraire. Sans doute le droit est, dans une mesure plus ou moins large, traduit dans les faits par les coutumes et les législations; et à cette condition seulement il est pratiquement garanti. Mais en lui-même il est d'un autre ordre, et c'est pour cela précisément que les lois ne peuvent pas tout prescrire légitimement, que tout ce qui est légal n'est pas juste. M. Beaussire, qui tient tant (avec raison) à la distinction du juste et du légal, aurait pu en déterminer peut-être les rapports avec plus de rigueur théorique, en dissipant expressément les équivoques auxquelles donnent lieu les différents sens du mot *droit*.

Il souhaite quelque part d'être lu surtout par les étudiants en droit : on ne peut que le souhaiter avec lui. Un étudiant qui, tout en faisant son droit, serait avec lui remonté aux principes et les aurait longuement médités, en serait certainement un esprit plus élevé, promettant un magistrat plus équitable ou un législateur plus éclairé. Mais il n'est pas bien sûr que ce fût pour cela un plus

habile jurisconsulte : il y a dans le droit des juristes tant d'éléments historiques et empiriques, tant de faits bruts et de textes impérieux qui le séparent du droit des philosophes!

Les élèves en philosophie, que M. Beaussire exprime aussi le vœu d'avoir pour lecteurs, seraient pour lui, selon nous, des lecteurs encore plus indiqués et à qui il serait plus directement utile. Si, à des jeunes gens qui achèvent leur éducation et qui seront le lendemain des hommes libres, l'étude de la philosophie en général convient excellemment par sa haute vertu éducative, celle du droit naturel, conçue de cette façon élevée et pratique à la fois, convient tout spécialement, comme propre à les initier à la vie sociale tout en achevant leur culture. Il semblerait peut-être à certains professeurs, dont le cours a un caractère tout métaphysique, qu'à faire une part sérieuse à la théorie du droit, il y aurait de leur part une sorte de déchéance. Mais c'est tout le contraire selon nous, qui pourtant sommes autant que personne partisan d'un enseignement philosophique élevé et solide dès le lycée, d'une suffisante initiation des élèves aux grands problèmes.

La métaphysique, au lycée, doit se faire discrète; sa cause n'est bonne que si elle a la sagesse de se restreindre. La dignité, le devoir du professeur n'est pas de penser pour lui-même devant ses élèves, ou de donner pour quelques-uns qui en profitent plus ou moins un enseignement qui passe par-dessus la tête de tous les autres : c'est de les habituer tous à penser correctement et finement s'il se peut, par eux-mêmes, sur les questions à leur portée, de préférence sur celles qu'il leur sera bon dans la suite d'avoir méditées et de bien connaître. C'est un lieu commun, que l'étude des choses morales est des plus propres à exercer « l'esprit de finesse », et c'en est un autre qu'elle est utile entre toutes. Personne ne croira que l'esprit ou le caractère français seraient en danger le jour où la discussion des systèmes métaphysiques, soit renvoyée à l'enseignement supérieur, soit simplement réduite à une place plus mesurée, laisserait dans nos classes de philosophie une partie du temps qu'elle y occupe aux questions agitées dans l'ouvrage de M. Beaussire. Il y aurait là amplement de quoi exercer, sur des choses vivantes et que personne ne songerait à trouver oiseuses, les aptitudes dialectiques des professeurs et des élèves. Pour faire porter à cet enseignement autant de fruit pour le moins qu'en donne en moyenne aujourd'hui notre enseignement philosophique, il n'y faudrait que le même zèle de la part des maîtres : celui des élèves ne ferait pas défaut, à en juger par les classes où l'expérience a été faite en partie. La méthode socra-

tique, qui vivifie tout enseignement, et qui est à sa place en philosophie plus que partout ailleurs, conviendrait tout particulièrement en cette matière, où il serait plus facile qu'en toute autre d'instituer de libres entretiens qui ne laisseraient indifférent aucun esprit digne de quelque intérêt. Ces discussions demanderaient seulement à être conduite, avec autant d'autorité que de souplesse pour ne pas dégénérer en jeu ni tomber dans la sophistique.

Nous ne pouvons songer à donner même un simple aperçu de toutes les questions traitées dans cet ouvrage, encore moins des discussions approfondies dont elles sont l'objet et des solutions qu'elles reçoivent. Quand nous aurons dit que le premier livre trai de la théorie générale du droit, le second du droit public et le troisième du droit privé, il ne nous restera guère qu'à renvoyer le lecteur à l'ouvrage lui-même, qui est de ceux qu'on n'analyse pas parce qu'ils valent surtout par le détail, mais qui est de ceux aussi où tout esprit sérieux peut trouver profit et intérêt. Notre but ici n'est que d'indiquer l'objet et le ton des principaux écrits de M. Beaussire, de manière à fixer, en donnant une idée nette de son rôle et de sa place parmi les moralistes de notre temps, les traits de sa physionomie. On ferait à cet égard dans les *Principes du droit* une ample moisson de citations caractéristiques.

Pour se rendre compte de ce qu'il y avait de largeur d'esprit, de hardiesse au besoin, dans ce conservateur, il faut lire, par exemple, son chapitre sur le « droit à l'assistance ». On verra combien il différait de ceux qui nient ce droit, en parole au nom de la liberté, en réalité par égoïsme inconscient et dureté de cœur. « Nous devons à la loi morale non seulement de n'en pas troubler l'accomplissement, mais de le faciliter autant qu'il dépend de nous. Tant qu'un homme peut par lui-même remplir tous ses devoirs, il n'a que le droit de les remplir en paix ; mais dès qu'il ne peut entièrement se suffire à lui-même, une assistance lui est due, non pour lui personnellement, mais pour la loi qui le gouverne et dont tous les hommes sont les sujets et les ministres. L'homme est ainsi fait qu'il ne peut se passer d'autrui. Nous ne possédons presque rien que nous ne devions qu'à nous-mêmes : nos idées, nos sentiments, tout le bien-être dont il nous est donné de jouir, doivent plus ou moins à nos efforts personnels ; mais combien plus encore à nos relations avec les autres hommes et au travail de toutes les générations qui nous ont précédés ! Si vous niez le droit d'autrui à recevoir quelque chose de vous, commencez par restituer ces avantages que vous tenez tous de vos semblables... Nous sommes débiteurs de l'humanité, qui ne peut accomplir sa loi sans le

concours mutuel que se prêtent tous les hommes. Comme garantie de leurs devoirs, ils ont d'autres droits à revendiquer qu'un respect négatif et stérile. » — Belles paroles, vraiment, et qui posent avec une force et une ampleur singulières, contre les moralistes de la sèche et dure justice, le principe autrement généreux et fécond de la solidarité sociale.

Le chapitre où M. Beaussire traite de la propriété des associations et de ses restrictions nécessaires, les pages magistrales où il pose et discute philosophiquement la question si complexe et si passionnante de la propriété collective, de la mainmorte, des limites à apporter, au nom de l'intérêt public, à l'accaparement des biens par les corporations, — montreraient de même, s'il en était besoin, que l'insistance qu'il met ailleurs à défendre ce qu'il accepte (trop libéralement, selon nous) pour des droits, n'est ni duperie de sa part, ni timidité. La décision et la finesse de l'esprit répondaient chez lui à la solidité et à la délicatesse du caractère. Nature vraiment complète dans les proportions moyennes où il lui plaisait de se tenir ; personnalité exquise, très originale, il faut le redire, par cet équilibre même, par cette sagesse aimable sans mollesse, fière et forte avec la plus parfaite simplicité. Les hommes dont on peut dire ainsi qu'en eux tout était vrai et de bon aloi honorent leur pays et leur temps plus que bien d'autres qui y tiennent plus de place. Je n'ose ajouter qu'ils laissent aussi une trace plus durable ; car le paradoxe, la vanité active, l'ambition agitée, le talent sans scrupule et l'esprit sans caractère ne se contentent pas de tenir de la place et de faire du bruit, ils laissent aussi des traces, et qui durent. Mais c'est raison de plus pour donner un regret sincère et garder un souvenir reconnaissant aux bons serviteurs de notre pays qui ont été d'honnêtes gens dans toute la force du terme, qui ont vécu et travaillé, agi, pensé, écrit toujours de façon à faire respecter et estimer hautement le nom français.

S'il fallait résumer d'un mot ce qu'on peut regarder plus particulièrement comme l'œuvre propre de M. Beaussire, la tâche de prédilection qu'il s'était donnée d'une manière plus ou moins consciente, je dirais qu'il a travaillé par tous les moyens et de toutes ses forces à avancer chez nous ce qu'il appelait « l'éducation de la liberté ». Rien ne dit mieux à la fois son sens pratique et l'ampleur de ses vues, le noble emploi qu'il a fait de sa vie, la portée de ses travaux et le besoin que nous avons plus que jamais d'hommes et de philosophes comme lui.

Henri MARION.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

PRIMAIRE ET SECONDAIRE

« Il importe pour l'avenir de la civilisation qu'on ne laisse pas s'établir une scission dans le sein des classes instruites et qu'il y ait *pour tous* un large fond d'études commun. »

E. Rambert.

Dans la société moderne, l'enseignement public doit fournir au plus grand nombre possible de citoyens une instruction aussi complète que possible, et aussi utile que possible : utile à l'individu et utile à la société. La première préoccupation d'un État démocratique doit être le développement de l'*enseignement primaire* dont la mission est précisément, de fournir à *tous*, sans distinction de position sociale ou de carrière à venir, une instruction élémentaire absolument indispensable à chacun ; les moins doués doivent recevoir de lui toute la culture intellectuelle dont ils ont besoin et dont ils sont susceptibles ; les plus capables doivent être par lui suffisamment et dûment préparés à la culture supérieure qu'ils recevront à l'école secondaire. Seuls, ceux des élèves de l'école primaire qui auraient fait preuve d'intelligence, de zèle, de persévérance, devraient être admis à l'école secondaire. Ainsi se constituerait spontanément l'élite intellectuelle du pays. Mais il faut pour cela que les enfants du pays suivent tous le *même enseignement*, ou un enseignement *équivalent*, si on veut, jusqu'au moment où un premier triage devient possible ; et ce triage sera évidemment d'autant plus efficace qu'il se fera plus tard. Le seul moyen de se rapprocher de ce but, c'est de *retarder autant que possible la bifurcation de l'enseignement public en primaire et secondaire*.

Le but de l'enseignement secondaire est de fournir à ses élèves, quelle que soit leur position sociale et la profession qu'ils embrasseront plus tard, une *culture générale supérieure*, aussi variée, aussi élevée et aussi complète que possible ; il ne doit pas être une spécialisation prématurée dans telle ou telle direction, en vue de telle

ou telle carrière; son programme doit au contraire réunir toutes les branches principales du savoir humain et établir dès le début une répartition équitable entre les branches littéraires et les branches scientifiques; ainsi se trouverait supprimé l'antagonisme entre la culture littéraire et la culture scientifique, que tous les hommes éclairés déplorent aujourd'hui. Or, le seul moyen de se rapprocher de ce but, c'est de *retarder autant que possible la bifurcation de l'enseignement secondaire en classique et non classique.*

Au point de vue tout à fait général et théorique auquel je me suis placé dans cet énoncé de principes, il ne peut guère y avoir de doute sur l'utilité de pousser aussi loin que possible l'unification des études primaires et secondaires d'une part, et secondaires littéraires et scientifiques d'autre part. Cette unification doit par conséquent servir de base à toute réforme rationnelle et sérieuse de l'enseignement public. Mais, en pratique, où mettre les limites? A quel âge doit avoir lieu le raccordement des études secondaires avec les études primaires, à quel âge la bifurcation des études secondaires en littéraires et scientifiques?

Je vais maintenant examiner brièvement ces deux questions essentielles, au triple point de vue de l'intérêt de la société, de l'intérêt des individus et de l'intérêt des études classiques elles-mêmes, — celles-ci étant les seules qui se croiront lésées par un retard dans leur début, c'est-à-dire par un retard dans la spécialisation littéraire et philologique de la jeunesse ; il importe d'autant plus de montrer qu'elles seront les premières à y gagner.

I

Il est un fait reconnu de tout le monde : c'est que l'une des principales causes de l'impuissance et de la stérilité actuelles de l'enseignement classique réside dans la manière dont il recrute ses élèves; en effet, qu'est-ce qui détermine leur choix? *Tout*, excepté le seul motif qui devrait le déterminer : leur *capacité.*

Évidemment, on enrôle de cette manière bon nombre d'individus absolument incapables, qui ne pourront être que de mauvais élèves, des sabots à l'école et, plus tard, des médiocrités et des déclassés; tandis qu'on n'enrôle pas un nombre considérable d'individus qui auraient mérité de l'être, qui auraient été de bons élèves, qui seraient devenus des hommes distingués, et qui, plus tard, dans la société, auraient été *the right men in the right place.*

Ce mode de recrutement, aussi irrationnel qu'injuste, est

nécessairement d'autant plus funeste aux études classiques qu'il s'opère plus tôt.

Par conséquent, dans l'intérêt même de ces études, il est indispensable et urgent d'assurer avant leur début une première sélection des élèves, dût-elle n'être que provisoire; mais dans la très grande majorité des cas, un premier triage, s'il doit être quelque chose de plus qu'une formalité fictive et vide de sens, ne saurait avoir lieu que vers 12 ans ou mieux encore à 12 ans révolus; non pas que l'on puisse à cet âge déterminer déjà les dispositions individuelles pour tel ou tel *genre* d'études; mais on peut du moins distinguer assez nettement ceux qui en général semblent suffisamment bien doués pour entreprendre des études supérieures avec une certaine probabilité de succès, de ceux qui décidément ne le sont pas, ou ne le sont pas encore. Quelques-uns de ces derniers pourront peut-être les aborder un an ou deux plus tard.

Si les élèves n'étaient plus enrôlés au hasard, mais grâce à ce premier triage, on aurait toutes les chances d'en trouver parmi eux un grand nombre de bons et peu ou point de mauvais. L'école classique, délivrée des sabots de classe, des fruits secs en herbe qui l'entravent aujourd'hui, la rabaissent et la discréditent, pourrait immédiatement relever le niveau de son enseignement, aller plus vite et plus loin; car, avec des élèves intelligents et laborieux, on fait en la moitié du temps le double de besogne, — et de bonne besogne, — au lieu de piler de l'eau dans un mortier; l'enseignement classique pourrait alors se rapprocher plus ou moins du but qu'il prétend atteindre, mais qu'il n'atteint actuellement, hélas! que dans l'imagination de quelques rêveurs, épris de l'antiquité, qui ne voient pas ou ne veulent pas voir ce qui se passe autour d'eux.

Ainsi, l'âge minimum auquel devrait avoir lieu l'admission à l'école classique, ou, ce qui revient au même, le début de l'étude du latin, ou, ce qui revient encore au même, le raccordement primaire-secondaire, c'est l'âge de 12 ans révolus (1). Mais ce n'est

(1) En France, il serait extrêmement facile d'introduire cette réforme, puisque c'est précisément entre 12 et 13 ans qu'on y achève les études primaires et qu'on obtient le certificat qui les sanctionne; le retard que cette réforme entraînerait dans l'âge où les jeunes gens font habituellement l'examen du baccalauréat ès lettres serait à lui seul un véritable bienfait; une des raisons, la principale peut-être, de la décadence de cet examen en France, c'est l'extrême jeunesse des candidats.

Dans une des séances de la section pédagogique de l'Association française pour l'avancement des sciences, j'ai fait une proposition ferme à ce sujet; appuyée par MM. David, abbé, Morel, professeur, et Monod, pasteur, elle a été votée à l'unanimité.

qu'un minimum. En effet : si la capacité au travail intellectuel, en général, offrant quelque garantie de succès sérieux, *commence* à se manifester vers l'âge de 12 ans, elle se prononce de plus en plus nettement *à partir* de cet âge, pour s'affirmer d'une manière de plus en plus décisive; car il y a une puberté psychique comme il y a une puberté physique. Le choix des élèves sera, par conséquent, d'autant meilleur et d'autant plus sûr qu'il s'effectuera plus tard. Si nous mettions le raccordement à 14 ans révolus, nous prélèverions sûrement sur la totalité des enfants du pays une véritable élite intellectuelle de premier ordre; les avantages qui en résulteraient pour les études classiques seraient bien plus considérables encore, — et il est clair que l'intérêt individuel et l'intérêt social coïncident ici parfaitement avec l'intérêt pédagogique.

On m'objectera peut-être que c'est décidément trop tard pour commencer l'étude des langues mortes, attendu que les jeunes enfants apprennent les langues plus facilement, plus vite et mieux qu'on ne les apprend plus tard.

Je n'hésite pas à dire que c'est là une erreur complète; c'est plus qu'une erreur : c'est un préjugé, qui jure avec les faits d'observation les plus évidents et qui ne subsiste que grâce à la confusion de deux choses absolument différentes : c'est *par la pratique* que les enfants apprennent les langues plus facilement, plus vite et mieux que les adultes; mais dès qu'il s'agit d'apprendre une langue quelconque d'*une façon abstraite et théorique*, alors les adultes l'apprennent beaucoup plus facilement, beaucoup plus vite et beaucoup mieux que les enfants; ils n'arrivent peut-être pas à la *parler* aussi couramment et à la *prononcer* aussi bien que ces derniers, mais ils arrivent à en connaître la grammaire et la syntaxe beaucoup plus à fond et en un temps beaucoup plus court. Or, l'enseignement des langues mortes, grâce aux méthodes généralement employées et qui consistent à enseigner les langues par la grammaire au lieu d'enseigner la grammaire par les langues, est un enseignement théorique et abstrait; c'est pourquoi il est d'autant plus stérile et demande d'autant plus de temps et coûte d'autant plus de peine et conduit à des résultats d'autant plus maigres, qu'on le commence plus tôt; c'est pourquoi il donne aujourd'hui, partout où on le commence prématurément, le minimum d'effet avec le maximum d'effort et de temps, tandis que le même enseignement donnerait quelques années plus tard le maximum d'effet avec le minimum de temps et d'effort (1).

(1) Voir, à ce sujet, ma brochure : *De l'enseignement secondaire dans la Suisse romande*, Lausanne, Payot, 1886, pages 9 et suivantes.

Les faits le prouvent abondamment et indubitablement; il suffit de les observer sans parti pris et de ne pas opposer une fin de non-recevoir aux conséquences qui en découlent.

Il n'est pas un professeur secondaire, qui n'ait connaissance de nombreux exemples individuels témoignant nettement en faveur d'un début moins prématuré des études classiques; les exemples individuels n'ont pas grande valeur, dit-on; assurément, lorsqu'ils sont rares et isolés; mais plus ils deviennent fréquents et nombreux, plus aussi ils acquièrent de valeur, s'imposent aux esprits non prévenus et entraînent la conviction; or, les exemples dont il s'agit sont tellement fréquents, que bon nombre de professeurs de lycée sont parfaitement convaincus qu'on commence en général les études classiques beaucoup trop tôt; j'ai maintes fois entendu des professeurs de latin ou de grec dire que la marche normale devrait être la suivante : études secondaires « spéciales » jusqu'à 14 ans, pour tous; puis, études classiques pour ceux qui auraient manifesté une certaine préférence pour les branches littéraires ou une certaine facilité pour l'étude des langues; de tels élèves, disaient-ils, seront, au bout de trois ou quatre ans, en état de faire leur baccalauréat ès lettres, et de le bien faire.

Dans tous les grands établissements d'instruction secondaire, bon nombre d'élèves tard venus, restés jusqu'à 12 ans, souvent 13, quelquefois 14, à l'école primaire ou spéciale, ou n'ayant, pour une raison quelconque, encore jamais fait de latin ou de grec, rejoignent rapidement et dépassent même leurs camarades qui, eux, gémissent depuis longtemps déjà sur les éléments de la grammaire latine, les ruminent et les répètent sans cesse, et qui à cause de cela ont pris en horreur l'étude des langues mortes et sont à jamais dégoûtés de l'antiquité et de tout ce qui s'y rapporte.

Rien de plus naturel : c'est parce qu'on commence les langues mortes trop tôt et qu'on suit des méthodes arides et abstraites, absolument incompatibles avec l'âge des élèves, qu'on est forcé de piétiner sur place, sans pouvoir sortir des premiers éléments, pendant un temps démesurément long. C'est dans les petites classes qu'on perd un temps énorme et précieux, qu'on fait un travail de Sisyphe, qu'on fatigue et qu'on dégoûte les élèves. En voici la preuve :

Depuis bientôt un demi-siècle, il existe à New-York un immense établissement secondaire municipal qui reçoit chaque année plusieurs centaines d'élèves. Pour être admis, il faut avoir 14 ans révolus et subir un examen, en apparence très élémentaire (langue maternelle, arithmétique, un peu d'histoire et de

géographie et du dessin industriel); en réalité très sévère, car il s'agit d'une véritable enquête sur la capacité intellectuelle des candidats; on ne s'inquiète pas de savoir où et comment ils ont acquis leur savoir, pourvu qu'ils le possèdent vraiment; on recherche des jeunes gens actifs, éveillés, voulant faire quelque chose et devenir quelqu'un. Le cours classique dure *cinq ans;* il n'y a que vingt heures de leçon par semaine, dont *quatre* seulement de latin pendant cinq ans et *trois* de grec pendant quatre ans. Or, il y a trois ans, deux hommes, compétents s'il en fut, écrivains distingués et spécialistes en fait d'instruction publique, MM. Ch. Bigot et L. Robert, véritables Christophe Colomb pédagogiques, ont découvert le City College; ils ont assisté aux classes; ils ont interrogé les élèves, ils ont été émerveillés des résultats; ils déclarent qu'en France la plupart des bacheliers sont moins forts après avoir consacré aux mêmes études un temps *double*, — que dis-je? *triple* (1)! Leur rapport a ému le ministre de l'instruction publique; après avoir consulté les directeurs des écoles de Paris, il a fait entreprendre au lycée Charlemagne une expérience remarquable : une vingtaine de jeunes gens, pris parmi les meilleurs

(1) Voici, sur l'organisation de l'enseignement au City College, quelques détails que j'extrais d'une lettre qui m'a été adressée à ce sujet de New-York :

Il y a trois sections : la section classique, la section scientifique et la section industrielle et commerciale. Les deux premières durent 5 ans, la troisième 3 ans. Il y a, en outre, un cours technique supérieur, de 2 ans, où l'on forme des ingénieurs civils. L'année scolaire s'étend de la mi-septembre à la mi-juin; elle est divisée en deux semestres, le premier de 4 mois, le second de 5.

Je pense que c'est la section classique qui vous intéresse le plus, puisqu'il semble qu'on ne soit pas convaincu chez vous de la possibilité de bien apprendre les langues mortes en en commençant l'étude à 14 ans. Voici le programme de cette section, avec indication des heures hebdomadaires destinées à chaque branche; les deux semestres ne sont pas toujours identiques; je note en marge ce qui les différencie :

ANNÉE	BRANCHES	1er SEMESTRE (Heures par semaine)	2e SEMESTRE
1re (14 à 15 ans)	Anglais	3	Même horaire, mais la Géométrie est remplacée par l'*Algèbre*.
	Latin	5	
	Géométrie	5	
	Botanique	2	
	Éléments de physique	2	
	Dessin linéaire à main levée	3	
	TOTAL	20	
2e (15 à 16 ans)	Anglais	1	7 heures de mathématiques au lieu de 8 et 3 heures de dessin : *ombres et perspective*. Total 22 heures.
	Latin	3	
	Grec	3	
	Histoire	3	
	Algèbre et Géométrie	8	
	Zoologie	2	
	TOTAL	20	

élèves des écoles primaires supérieures de Paris, réunis en une classe spéciale, feront les études gréco-latines et seront présentés au baccalauréat ès lettres au bout de *trois ans*. L'expérience n'est pas terminée et on ne peut pas en prévoir avec certitude le résultat; une issue favorable n'est cependant pas douteuse : quelques-uns de ces jeunes gens font des progrès tellement surprenants qu'on pense les présenter au baccalauréat au bout de *deux ans* seulement d'études; d'autres ne seront peut-être pas en état de

3e (16 à 17 ans)	Anglais, langue et littérature	2	1 heure seulement de Logique; *Géométrie analytique* au lieu de Trigonométrie; dessin *artistique*.
	Rhétorique	2	
	Logique	2	
	Latin	2	
	Grec	3	
	Histoire	2	
	Chimie	2	
	Trigonométrie	3	
	Dessin d'*ornementation*	3	
	TOTAL	21	
4e (17 à 18 ans)	Anglais, poésie	2	2 heures seulement de latin; le reste identique. Total 18 heures.
	Latin	4	
	Grec	3	
	Sciences politiques	3	
	Histoire	1	
	Physique mathém. et astronom.	4	
	Physique appliquée à la chimie	2	
	Anthropologie	1	
	TOTAL	20	
5e (18 à 19 ans)	Une langue étrangère	5	La Psychologie est remplacée par un cours d'*Histoire de la Philosophie* et de *Morale*. Les élèves qui désirent se perfectionner dans les mathématiques suivent le cours de calcul différentiel et intégral avec la 4e année de la section scientifique.
	Latin	3	
	Grec	3	
	Chimie	3	
	Psychologie	4	
	Géologie et minéralogie	1	
	Esthétique et histoire de l'art	1	
	TOTAL	20	

Vous serez frappé du petit nombre d'heures de leçons par semaine; en réalité il est inférieur à 20, car le *dessin* en occupe 2 ou 3, et l'enseignement des sciences étant principalement pratique, expérimental, la moitié du temps qui lui est consacré se passe au *laboratoire*. Mais vous serez surtout étonné du très petit nombre d'heures accordées aux langues mortes. C'est qu'on tient beaucoup au travail personnel sérieux des élèves; on ne veut pas occuper toute leur journée à leur infuser d'une façon abstraite et dogmatique un savoir tout fait, qu'ils n'ont pas le temps de digérer ensuite, qu'ils reçoivent passivement et ne peuvent que mémoriser à la hâte; les leçons ne doivent être qu'une incitation au travail personnel, et un guide. Le système consiste à enlever vigoureusement et rapidement les premiers éléments sans s'y attacher outre mesure, car cela fatigue et décourage la jeunesse; il est juste d'ajouter qu'on ne peut procéder ainsi qu'avec des élèves dont l'âge s'y prête. C'est peut-être là tout le secret des succès de City College.

Quant à la section scientifique, elle ne diffère pas beaucoup de la précédente;

l'affronter au bout de trois ans; on prolongera alors leur préparation d'une année et ils passeront au bout de *quatre ans* d'études. Le plan d'études de cette classe du lycée Charlemagne diffère profondément de celui du City College : vingt-cinq heures de leçons par semaine, dont huit de latin et huit de grec; une heure seulement de mathématiques et une de sciences. En Amérique, préoccupation constante d'une répartition équitable des branches littéraires et scientifiques; en France, prépondérance énorme des

plusieurs cours sont suivis par les étudiants des deux sections; les mathématiques sont poussées, dans la 4e année, jusqu'au calcul différentiel et intégral inclusivement; il y a bien encore quelques petites différences; mais la seule essentielle, c'est qu'au début le français remplace le latin et puis une autre langue moderne (allemand ou espagnol), le grec; mais l'enseignement du français cesse avec la 3e année, les élèves sont considérés comme étant à même de le continuer tout seuls, s'ils le veulent; ils n'ont plus qu'une langue étrangère à étudier en 4e année et l'enseignement de cette langue est alors porté à 5 heures par semaine; enfin, en 5e année, ils peuvent, s'ils le préfèrent, remplacer cette même langue *par le latin* dont un cours de 5 heures par semaine est institué à leur usage; ils font alors les éléments et un peu de César et de Salluste dans le 1er semestre, du Cicéron et du Virgile (*Énéide*) dans le deuxième. Vous le voyez, c'est toujours le même système : entrer rapidement *in medias res*, surmonter les éléments, fournir à tous le moyen de poursuivre et de se perfectionner, s'ils le désirent. Ceux qui ne le désirent pas, n'arrivent quand même à rien de bon.

Même méthode pour les sciences : dans les deux sections, l'observation et l'expérience l'emportent sur l'enseignement verbal. Pour l'histoire naturelle, par exemple, peu d'arides classifications, de minuties, qui n'ont d'importance et d'intérêt que pour les spécialistes, et qui ne représentent rien à l'esprit des élèves; ceux-ci examinent, analysent et dissèquent *les objets eux-mêmes*, et dessinent et décrivent ce qu'ils ont vu; l'enseignement théorique est surtout *biologique :* on expose les rapports généraux réciproques du monde inorganique et du monde vivant, du règne végétal et du règne animal; la structure fondamentale des êtres vivants, l'organisation de quelques types, leur développement, leurs mœurs.

En Europe, où l'on ne craint pas d'exiger des élèves plus de 30 heures de leçons par semaine (sans compter le dessin et les travaux de laboratoire) on n'hésiterait pas à fondre ces deux sections en une seule; on n'aurait, en somme, que 25 heures de leçons par semaine (y compris le dessin et les laboratoires). Ici l'on a pensé qu'une bonne étude de la langue maternelle, accompagnée de celle de deux autres langues, mortes ou vivantes, — trois langues en tout — était tout ce qu'on peut raisonnablement demander en fait de linguistique a des jeunes gens qui doivent avant tout acquérir une solide culture générale. On ne se déciderait à fondre les deux sections que si on se décidait d'abord à abandonner le grec, ou bien à en réduire l'enseignement et à le mettre sur un pied d'égalité avec la deuxième langue étrangère, en permettant aux élèves de la 4e année de choisir à leur gré.

Quoi qu'il en soit, les élèves des deux sections actuelles ont tous à peu près la même culture générale : la culture scientifique est *la même;* la culture littéraire est *équivalente :* ancienne pour les uns, moderne pour les autres.

Je laisse de côté la section industrielle et commerciale; c'est le cours scientifique en raccourci, avec quelques applications spéciales; il est caractérisé par les ateliers; les élèves des autres sections peuvent aussi fréquenter les ateliers, et le font souvent; on les y autorise à condition que cela ne les empêche pas de travailler convenablement pour les cours qu'ils suivent.

langues mortes sur tout le reste. Cette différence s'explique aisément : à New-York on admet des élèves qui n'ont qu'une instruction *tout à fait élémentaire*, pourvu qu'ils soient intelligents, zélés, laborieux ; on doit, par conséquent, leur donner une culture générale complète, scientifique aussi bien que littéraire ; à Paris, on s'est adressé à des jeunes gens ayant déjà une bonne et solide *culture générale « moderne »*, c'est-à-dire plus scientifique que littéraire et auxquels il ne manque que le latin et le grec pour en faire des hommes possédant une culture bien plus complète que celle des bacheliers actuels.

Il ne faut pas oublier que l'enseignement des écoles primaires supérieures municipales de Paris équivaut pour le moins au cycle inférieur de l'enseignement secondaire non classique (spécial, technique ou réal), et empiète même sur le cycle supérieur de cet enseignement ; quelques-unes de ces écoles sont de véritables écoles spéciales. Cette équivalence ressort de plus en plus, au fur et à mesure que l'enseignement primaire supérieur se développe et se perfectionne, et il n'est pas difficile de prévoir la fusion graduelle de ces deux enseignements.

Aussi, quelques auteurs commencent-ils à soutenir que l'enseignement dit *spécial* devrait être l'enseignement *général*, celui que tout le monde devrait suivre, au moins dans son degré inférieur, dont le programme représente un ensemble homogène de connaissances indispensables à tout le monde ; au delà, viendrait la bifurcation en études professionnelles d'une part et études *secondaires communes* d'autre part ; mais cette communauté est entendue de deux façons différentes ; les uns adoptent le plan, tracé par Chavannes il y a un siècle, d'une instruction *scientifico-classique* avec une seule langue morte étudiée à fond au lieu de deux étudiées superficiellement ; les autres préfèrent un plan d'instruction scientifico-*littéraire* moderne, c'est-à-dire sans aucune langue morte ; le programme d'une telle instruction serait évidemment à peu près identique à celui du degré supérieur de l'enseignement spécial, avec ou sans une langue morte, et voilà comment ce dernier deviendrait *général* sur toute la ligne ; dans cet ordre d'idées, la connaissance du latin ou du grec, ou de l'un et de l'autre, est considérée soit comme un complément de la culture générale, désirable, précieux, désintéressé, mais nullement *essentiel* ; soit comme un perfectionnement professionnel, utilitaire et indispensable pour certaines carrières ou certaines spécialités seulement, et non pour la culture générale.

Pour mon compte, j'admets la manière de voir américaine : on

ne peut vraiment pas raisonnablement exiger l'étude simultanée des quatre langues; trois sont bien assez; et comme il est indispensable aujourd'hui de savoir au moins une langue étrangère, c'est une des deux langues mortes qui doit être sacrifiée aux exigences de l'époque : on réclame en général la suppression du grec, à cause des résultats pitoyables que donne son enseignement, et il est à prévoir que dans les pays de langue latine c'est le grec qui finira par succomber. M. Manœuvrier, dans un excellent ouvrage sur l'*Éducation de la Bourgeoisie*, va plus loin; il soutient qu'on ne devrait enseigner aux jeunes gens que deux langues : la langue maternelle et une autre langue, *morte ou vivante*, mais alors de façon à ce que chacun les connaisse bien à fond. S'il fallait choisir entre les deux extrêmes, j'aimerais encore mieux cela que la surcharge linguistique actuellement pratiquée au détriment de tous les autres ordres de connaissances, et au détriment d'une connaissance tant soit peu sérieuse des langues elles-mêmes. Quoi qu'il en soit, je suis convaincu, je le répète, que si on avait regardé autour de soi, il n'y aurait pas eu besoin de la découverte du City College pour imposer la nécessité de faire enfin sur une grande échelle des expériences semblables à celle de Charlemagne; depuis longtemps on les aurait faites, et la critique sérieuse et objective aurait remplacé, dans les questions d'enseignement secondaire, la rhétorique et les formules traditionnelles qui les offusquent encore actuellement; depuis longtemps la supériorité du système de l'avenir sur le système du passé serait démontrée définitivement et tout le monde admettrait aujourd'hui que l'étude des langues mortes, si on veut qu'elle porte réellement tous ses fruits au lieu de consumer maîtres et élèves dans un labeur aussi pénible que stérile, *ne doit commencer qu'à 14 ans révolus.*

Mais on se demandera sans doute : A quoi bon alors l'admission à 12 ans? A quoi serviront ces deux ans d'école secondaire sans langues mortes? Quel sera leur programme? Ne sera-t-il pas celui des écoles spéciales — voire même des écoles primaires supérieures? Et alors, pourquoi ne pas demander le raccordement à 14 ans révolus?

Je répondrai : Pour des raisons d'opportunité; en effet, si l'enseignement secondaire sans langues mortes fait double emploi avec l'enseignement spécial, ou plutôt *est* l'enseignement spécial lui-même, et si celui-ci, du moins pour ce qui concerne sa division inférieure, fait double emploi avec l'enseignement primaire supérieur, tel que celui des écoles municipales de Paris, néanmoins il est impossible de raccorder les études primaires et secondaires

partout à 14 ans, parce que l'enseignement primaire n'a pas partout atteint ce degré de perfection presque impossible à dépasser; il ne l'atteindra probablement jamais partout, mais seulement dans les centres principaux, car il est nécessairement soumis aux besoins locaux, communaux, cantonaux, provinciaux, des populations rurales ou urbaines, agricoles ou industrielles. Aussi, là où le cycle primaire supérieur n'est pas suffisamment développé, il est remplacé, et avantageusement remplacé, par le cycle secondaire spécial inférieur, qu'il est destiné à détrôner un jour. Dès lors, il est évident que le raccordement ne saurait pas avoir lieu dès à présent et partout à 14 ans révolus, directement de l'école primaire à l'école classique; mais il doit, *provisoirement* et en guise de transition entre le passé et l'avenir, avoir lieu indirectement à 12 ans révolus, *entre l'école primaire et l'école spéciale,* — sur le programme de laquelle viendra se greffer à 14 ans révolus le programme de l'école secondaire proprement dite. Cette étape intermédiaire sera naturellement supprimée en temps et lieu, là où et dès que les écoles primaires supérieures deviendront équivalentes à la division inférieure des écoles spéciales.

La marche progressive de la jeunesse serait donc la suivante :

1° De 7 à 12 ans, *école primaire;* triage provisoire des élèves;

2° De 12 à 14 ans, *école spéciale inférieure* ou (selon les circonstances) *école primaire supérieure;* triage définitif des élèves;

3° A partir de 14 ans, *école secondaire proprement dite.*

Cet arrangement provisoire serait peu à peu, par la marche naturelle des choses, remplacé par l'arrangement définitif suivant : raccordement direct, à 14 ans révolus, entre les études primaires et les études secondaires proprement dites, littéraires et scientifiques, arrangement qui serait à l'avantage manifeste

1° Des études secondaires elles-mêmes, puisque, grâce à une sélection rigoureuse, elles s'adresseront à une élite de jeunes gens intelligents, zélés, aptes à en tirer un réel profit et pourront élever considérablement leur niveau;

2° Des élèves, puisqu'ils feront, en moins de temps, avec moins de fatigue, avec plus de plaisir, avec plus de profit, des études meilleures qu'à présent, le niveau de l'enseignement, la rapidité des progrès et le résultat final dépendant nécessairement de la qualité des élèves;

3° De la société tout entière puisque, grâce à un triage sérieux s'étendant à tous les enfants du pays, les écoles secondaires ne se recruteront plus au hasard et parmi les enfants des classes aisées seulement, quelles que soient d'ailleurs leurs capacités, et ne

s'encombreront plus de non-valeurs intellectuelles; le pays retirera le plus grand avantage possible du plus grand nombre possible d'enfants bien doués; toutes les positions sociales, toutes les carrières libérales seront mieux remplies, mieux desservies, puisque les nullités en auront été éliminées.

Mais il ne suffit pas d'être intelligent et laborieux, pour s'adonner corps et âme, avec zèle et plaisir, à une carrière quelconque; les esprits portés aux carrières scientifiques, jetés dans les carrières littéraires, y resteront toujours en arrière de ceux qui sont nés pour elles; et *vice versa*; seuls les génies universels peuvent exceller en tout. Nous arrivons ainsi à la question de la bifurcation des études secondaires en classiques et non classiques.

II

Je pense que tout le monde est d'accord sur le but élevé que doit se proposer l'enseignement secondaire; il doit :

1° Donner à ses élèves une culture désintéressée, aussi variée et aussi complète que possible, quelle que soit d'ailleurs la carrière qu'ils embrasseront plus tard;

2° Les rendre capables de participer au mouvement intellectuel de l'époque, en les mettant au courant des principales branches du savoir humain, — même, j'allais dire surtout, de celles qui ne rentreront pas dans le domaine des études spéciales, professionnelles, littéraires ou scientifiques qu'ils feront aux Facultés académiques ou universitaires.

Une telle culture mérite seule le nom de *culture générale*. Dès lors n'est-ce pas une contradiction flagrante que de parler de deux types d'enseignement secondaire, l'un purement littéraire, l'autre purement scientifique? De ces deux types aucun ne peut fournir une culture vraiment générale; ils ne peuvent l'un et l'autre fournir qu'une préparation professionnelle, une espèce de dressage intellectuel en vue de telle ou telle carrière. De fait, c'est à cela qu'aboutissent tous les projets qui impliquent une bifurcation prématurée des études secondaires en classiques et non classiques; on abandonne toute culture générale pour tomber inévitablement dans la spécialisation intempestive; les esprits éminents qui formulent ces projets sentent fort bien que les deux types qu'ils ébauchent sont l'un et l'autre incomplets, chacun donnant une culture partielle, unilatérale, exclusive, — aucun une culture vraiment générale, universelle. Qu'est-ce donc qui les pousse à un

pareil sacrifice? Leur motif, le voici : ils craignent le surmenage, ils trouvent les programmes trop chargés.

Je n'aborderai pas la discussion longue et fastidieuse de cette question; je ferai seulement observer que la surcharge des programmes et des élèves ne dépend en aucune façon du *nombre* des branches enseignées, mais uniquement de la *manière* dont on les enseigne. C'est une pure question de méthode; avec de bonnes méthodes on enseigne, sans fatigue aucune, vingt branches différentes, plus facilement, plus vite et mieux que trois avec de mauvaises méthodes.

Or, tant qu'on ne bifurque pas, on peut se contenter, pour le choix des élèves, d'une appréciation générale assez vague, de capacité ou d'incapacité; mais du moment qu'on veut bifurquer, c'est-à-dire spécialiser définitivement les individus, les prédestiner irrévocablement à telle ou telle carrière ou profession, — alors, sous peine de commettre les erreurs les plus funestes aux individus et à la société, et de transformer en médiocrités des forces qui auraient pu se distinguer, on est forcé d'établir une nouvelle distinction; et il est de toute évidence que pour bien faire il ne faut admettre dans telle ou telle école secondaire spéciale, littéraire ou scientifique, que ceux qui manifestent une disposition indubitable pour tel ou tel genre d'études; car c'est le seul moyen de ne pas les pousser au hasard, à tort et à travers, dans une voie qui n'est pas la leur; d'obtenir des différents enseignements secondaires spéciaux, institués *ad hoc,* tout le profit individuel et social qu'ils peuvent donner; enfin, de distribuer les forces intellectuelles du pays sur les professions exigeant une instruction supérieure, d'une manière conforme aux dispositions naturelles de chacun, — et non d'une façon artificielle, arbitraire, imposée par une organisation vicieuse des écoles, c'est-à-dire par une bifurcation ou une trifurcation prématurée (1).

Eh bien, une telle sélection est-elle possible à 14 ans? Sauf quelques cas individuels de vocations exceptionnellement précoces, elle ne l'est certainement pas. On serait peut-être plus embarrassé avec les mieux doués, ceux qui s'intéressent également à tout et apprennent tout avec la même facilité: les moins doués se laisseraient plus aisément classer. Mais, cette sélection fût-elle

(1) Y eût-il dix ou douze « types » d'enseignement secondaire, cela ne changerait rien à la question; au Congrès scolaire à la Sorbonne on en a admis trois : avec deux langues mortes, avec une langue morte, et sans langue morte; mais qu'est-ce qui décidera si Pierre doit suivre le premier, Paul le second et Jacques le troisième? Toujours des motifs étrangers à leurs aptitudes naturelles!

possible, il conviendrait néanmoins de ne pas bifurquer, — car, je le répète, et j'y insiste, ce qu'on obtiendrait sûrement en agissant ainsi, ce serait la suppression du but même de l'enseignement secondaire, de la culture *générale*.

Que faire alors ? Est-il possible de ne pas bifurquer du tout? Peut-on faire suivre à tous les élèves indistinctement le même programme, renfermant de quoi leur donner à tous, quelles que soient leurs dispositions individuelles et les carrières qu'ils adopteront, une culture générale, littéraire et scientifique, sérieuse et suffisante? Je crois que cela est non seulement possible, mais facile. En effet, la plupart des lycées (gymnases) suisses répondent à peu près à ce *desideratum;* la répartition des branches scientifiques et littéraires y est passablement équitable; avec de légères modifications des méthodes d'enseignement et des programmes, ils atteindraient parfaitement le but; leurs élèves possèdent d'ores et déjà une bonne et solide culture générale; s'il n'en est pas ainsi dans toute la Suisse, c'est que dans deux ou trois cantons on n'a pas encore eu le courage de rompre avec le système classique *ancien régime* et, par un étrange anachronisme, on y continue à exclure totalement les sciences physiques et naturelles du programme de la division inférieure des gymnases, c'est-à-dire jusqu'à 16 ans, pour accabler les élèves presque exclusivement de latin et de grec; ils ne les savent pas mieux pour cela, tant s'en faut, mais en revanche ils ne sont nullement préparés à l'excellent enseignement scientifique qu'ils reçoivent dans la division supérieure du gymnase. Je ne doute pas que ces cantons ne se mettent bientôt à niveau avec les autres; il y aura alors en Suisse des écoles secondaires d'un seul type, des écoles secondaires *uniques,* où tous les élèves suivront le même programme, recevront la même culture générale et obtiendront le même diplôme de maturité. Tous ceux qui voudront avoir une culture supérieure et vraiment générale, suivront alors ces gymnastes-là; les écoles secondaires de l'autre type disparaîtront peu à peu, en s'identifiant, dans leur degré inférieur, avec le degré supérieur des écoles primaires, et en se transformant, dans leur degré supérieur, en écoles professionnelles et techniques, pour former des ouvriers, des contremaîtres, des agriculteurs, des petits commerçants, plus instruits qu'ils ne le sont aujourd'hui. — Où donc est la nécessité de la bifurcation? On ne l'a d'ailleurs jamais prise bien au sérieux et, au fond, l'on ne considère que l'enseignement qui porte encore le nom de « classique », bien que depuis longtemps il ne soit plus ce qu'il était à l'origine, ou plutôt *parce* qu'il ne l'est plus,

comme le seul *véritable* enseignement secondaire, tandis que l'autre type d'enseignement secondaire n'est guère considéré que comme une espèce d'enseignement primaire supérieur, professionnel, industriel, d'une qualité un peu plus relevée.

Mais on peut faire au programme unique jusqu'au bout, les deux objections suivantes :

1° En tenant les élèves rivés à un même programme, nécessairement très bigarré, ne nuira-t-on pas à leur préparation aux études qu'ils feront dans les établissements d'instruction supérieure, universités ou écoles spéciales?

2° Ne nuira-t-on pas à l'épanouissement même des aptitudes individuelles, que l'on veut faire éclore spontanément, en exigeant de jeunes gens à aptitudes fort diverses, qu'ils remplissent intégralement toutes les parties d'un tel programme?

A la première de ces objections la réponse est bien facile : sans parler du fait que le programme en question ne serait pas plus bigarré que celui du cours classique actuel, quoi de plus simple que d'ajouter au cours commun suivi par tous les élèves pendant les quatre ans que durerait l'enseignement secondaire proprement dit, une classe spéciale, ayant trois ou quatre sections, dont chacune offrirait une véritable préparation propédeutique aux études supérieures que les élèves seront appelés à faire en vue de la profession qu'ils auront définitivement et en pleine connaissance de cause résolu d'embrasser? C'est ainsi que les choses se passent dans les lycées de Paris : le modèle est tout prêt, on n'a qu'à le copier.

Il est beaucoup plus difficile de répondre à la deuxième objection ; cependant, sans parler du fait que le programme en question offrirait en tous cas plus de pâture aux dispositions individuelles naissantes que le programme exclusivement littéraire et linguistique auquel les partisans de l'enseignement classique « ancien régime » veulent coûte que coûte soumettre toutes les intelligences, quel que soit leur pli naturel, et sans revenir sur cet autre fait que si on retranche du programme l'une quelconque des principales branches du savoir humain, on supprime du même coup la culture générale de la jeunesse, il faut encore prendre en considération l'argument suivant :

Outre la nécessité évidente de donner à tous un fond d'études commun aussi étendu que possible, outre l'utilité évidente de sonder les dispositions de tous dans toutes les directions, et de donner à ces dispositions le temps et le moyen de se produire, de s'affirmer et de s'affermir, — il y a à l'obligation d'apprendre une

branche quelconque *par devoir,* quand même on ne s'y intéresse point et quand même on la croirait inutile, une raison purement pédagogique, éducative : précisément le fait qu'on l'apprend parce qu'on *doit* l'apprendre, en vue de ce qu'on se doit à soi-même et de ce qu'on doit à la société. Eh bien! cette branche sera pour les uns le latin, pour les autres les mathématiques, pour d'autres encore les sciences naturelles, selon les dispositions de chacun, — et chacun, en l'étudiant, aura non seulement fait l'effort salutaire que je viens d'indiquer, mais il aura en même temps acquis des notions et des connaissances qui seront pour lui d'autant plus précieuses que, plus tard, il n'aura plus jamais l'occasion de les acquérir.

Néanmoins, je crois qu'il ne faut pas exiger de tous les élèves rigoureusement la même somme de travail, les mêmes moyennes annuelles et les mêmes notes d'examen pour toutes les branches du programme; je crois qu'il est bon d'accorder, pendant l'enseignement secondaire proprement dit, un certain jeu à la spontanéité individuelle et de lui laisser les coudées d'autant plus franches que les vocations se prononcent plus nettement; mais tout cela, bien entendu, dans une mesure telle, que la culture générale ne puisse pas en souffrir ou n'en souffre que le moins possible et reste entière. On pourrait songer à un fond de branches essentielles, communes et obligatoires, avec des branches facultatives; mais, en faisant totalement abstraction du fait que toutes les branches de notre programme sont également essentielles et indispensables (sauf peut-être les langues mortes, qui sont précisément celles auxquelles on ne se décidera guère à renoncer), il y aurait à ce système l'inconvénient très grave qu'il rétablirait tout simplement la bifurcation qu'on veut supprimer comme étant fatale à la culture générale ; il est vrai qu'elle serait alors spontanée au lieu d'être imposée au hasard ; mais la culture générale n'en serait pas moins mortellement atteinte, toute bifurcation, imposée ou volontaire, étant nécessairement une spécialisation; ce n'est donc pas cela qu'il nous faut; il nous faut quelque chose qui, tout en excluant une telle spécialisation, permette de tenir compte des aptitudes individuelles et en favorise le développement; on peut y arriver en combinant les deux moyens suivants :

1° La subdivision des classes en deux sections dont l'une contienne les meilleurs élèves et l'autre les moins bons, les deux groupes de branches essentielles (le groupe des branches littéraires et le groupe des branches scientifiques) étant sous ce rapport *complètement indépendants l'un de l'autre,* de sorte que le même

élève puisse se trouver en même temps dans la section des meilleurs pour l'un des deux groupes et dans celle des moins bons pour l'autre;

2° La compensation entre les différentes branches de chaque groupe et entre les deux groupes, — une compensation *à divergence croissante*, mais limitée pour chaque branche et pour chaque groupe par un *minimum* de moyenne annuelle et de note d'examen, que l'élève devra atteindre pour être promu à la classe suivante (1).

L'uniformité du programme commun se trouvera ainsi non pas rompue, mais considérablement atténuée, et cela en pleine conformité d'une part avec le développement spontané des aptitudes individuelles et d'autre part avec le but principal de l'enseignement secondaire, — avec une culture générale aussi complète que possible, puisque ce système de promotion ne permettra à per-

(1) On peut exiger pour la promotion un minimum de 6 points sur 10 pour chaque branche du programme, sans aucune compensation; ce serait un système féroce, qui ferait sûrement échouer la plupart des élèves, si on l'appliquait tant soit peu rigoureusement; le système opposé, qui admet une compensation réciproque illimitée de toutes les branches indistinctement (d'un zéro de mathématiques, par exemple, par un 10 de latin ou d'histoire) conduit à l'abandon prémédité de quelques-unes des branches au profit exclusif des autres, met ainsi la culture générale en danger et facilite trop la promotion. Pour éviter les graves inconvénients de ces deux systèmes, je propose *la compensation limitée, à divergence croissante*, tant pour les moyennes annuelles que pour les notes d'examen. Les conditions de promotion seraient par exemple les suivantes :

1° Dans les deux années préparatoires, le minimum de moyenne annuelle ou de note d'examen qu'on tolérera pour *chaque branche* sera de 5 points sur 10; mais chaque 5 devra être compensé par un 7 obtenu pour une autre branche *du même groupe*, de sorte que la moyenne de *chaque groupe* soit 6, et la somme de ces deux moyennes, 12. Seuls les élèves qui auront ainsi obtenu 12 points au moins seront promus.

2° Dans les deux premières années secondaires proprement dites, le minimum de moyenne annuelle ou de note d'examen sera encore 5 pour chaque branche; mais on n'exigera plus que chaque 5 soit compensé par un 7 du même groupe, c'est-à-dire qu'on tolérera *pour un des deux groupes* la moyenne minima de 5; mais cette moyenne sera compensée par une moyenne de 7 dans l'autre groupe. Ceux qui auront ainsi obtenu 12 points au moins seront promus.

3° Dans les deux dernières années on tolérera *pour chaque branche et pour un des deux groupes* la moyenne minima de 4 sur 10; mais pour être promu l'élève devra compenser la moyenne de 4 dans l'un des deux groupes par une moyenne de 8 dans l'autre; il ne sera promu que s'il obtient ainsi 12 points au moins.

Cette dernière promotion est sanctionnée par le certificat de maturité. Dans la classe supérieure (section déterminée par la teneur du certificat de maturité) plus de moyennes annuelles; les élèves se présenteront à l'examen du baccalauréat qu'ils auront choisi, lorsqu'ils se sentiront prêts à le subir avec succès, comme cela se pratique aux Facultés. A cet examen on pourra exiger un minimum de 6 points sur 10 pour chacune des branches, puisque les élèves sont spécialisés et n'étudient plus que les branches qui leur conviennent.

sonne d'abandonner ou même de trop négliger l'une quelconque des branches du programme, mais seulement de donner une préférence croissante à ses branches de prédilection; chacun aura ainsi acquis le maximum de culture générale dont il était susceptible, sans violenter le pli naturel de son esprit. Le certificat d'études ou diplôme de *maturité*, sanction officielle des quatre années de cours secondaire proprement dit, devra porter l'indication exacte des moyennes successivement obtenues par son possesseur, dont il constituera ainsi un véritable signalement intellectuel et déterminera ses études ultérieures.

Pour se mieux préparer à celles-ci, les jeunes gens suivront pendant au moins un an l'une ou l'autre des trois ou quatre sections de la classe spéciale, chacune desquelles n'admettra que les élèves qui auront, dans leurs études antérieures, obtenu au moins 6 points sur 10 dans les branches auxquelles elle fait suite. L'enseignement spécial, propédeutique, qu'ils y recevront aura pour sanction un diplôme de *baccalauréat* littéraire, physico-mathématique ou biologique, dont dépendra l'admission à telle ou telle Faculté académique ou universitaire, ou aux différents établissements d'études supérieures. Les Facultés recevront ainsi des étudiants ayant en même temps et une culture générale aussi uniforme et aussi complète que possible, et une excellente préparation professionnelle.

Pour servir de base à une discussion plus approfondie, je donne, à la page suivante, le plan d'une *École secondaire unique*, tel qu'il me semble devoir être conçu d'après les principes exposés plus haut.

Je prie instamment tous ceux qui voudront bien s'en occuper de me communiquer leurs critiques et leurs objections.

A. HERZEN.
Professeur de physiologie
à l'Académie de Lausanne.

PROJET D'ÉCOLE SECONDAIRE UNIQUE

Classes, âge minimum, heures hebdomadaires.

BRANCHES ESSENTIELLES.	2 CLASSES PRÉPARATOIRES		4 CLASSES SECONDAIRES PROPREMENT DITES				TOTAL *
	VI 12 à 13 ans	V 13 à 14 ans	IV 14 à 15 ans	III 15 à 16 ans	II 16 à 17 ans	I 17 à 18 ans	
Langue maternelle . .	6	6	6	6	4	4	32
Une langue étrangère.	6	4	4	4	4	4	26
Une langue morte. . .	—	2	4	4	6	6	22
Histoire.	2	2	4	4	4	4	20
Géographie..	2	2	—	—	—	—	4
Sciences physiques et naturelles.	4	4	4	4	4	4	24
Mathématiques.. . . .	4	4	4	4	4	4	24
TOTAL. . .	24	24	26	26	26	26	152
BRANCHES ACCESSOIRES.							
Calligraphie.	2	2	—	—	—	—	4
Dessin.	2	2	2	2	2	2	12
Chant.	2	2	2	2	2	2	12
Gymnastique..	2	2	2	2	2	2	12
Exercices militaires. .	2	2	2	2	—	—	8
Ateliers ou Excursions.	2	2	2	2	4	4	16
TOTAL. . .	36	36	36	36	36	36	216

* Pour les langues, il faut ajouter à cette somme les heures de la **section littéraire** de la classe supérieure.

EXAMEN DE MATURITÉ A 18 ANS

CLASSE SUPÉRIEURE PROPÉDEUTIQUE (DE UN A DEUX ANS).

SECTION Littéraire, Philologique, Historique.

Langues et littératures au choix :

Française.. . . 6
Allemande. . . 6
Latine. 6
Grecque. . . . 6
Anglaise. . . . 6
Italienne . . . 6
} 24

Histoire de la philosophie.. 4

28

Baccalauréat littéraire et philologique.

Théologie.
Droit.
Lettres.

SECTION Physico-Mathématique et Technique.

Langues et littératures au choix :

Française. . . . .
Allemande. . . . .
Latine. . . . . .
Grecque. . . . . .
Anglaise. . . . . .
Italienne. . . . . .
} 6

Mathématique 12
Elém. mécanique.. . 2
Physique 2
Chimie 2

24

Travaux pratiques :

Dessin { technique. . 4
artistique. . 4

32

Baccalauréat physico-mathématique.

Écoles spéciales.
Polytechnicum.
Sciences physiques.

SECTION des Sciences biologiques.

Langues et littératures au choix :

Française . . . . .
Allemande. . . . .
Latine. . . . . .
Grecque. . . . . .
Anglaise. . . . . .
Italienne. . . . . .
} 12

Elém. mécanique.. . 2
Physique. 2
Chimie. 2
Géol. et minéralog. . 2
Botan. systematiq. . 2
Zoolog. systématiq.. 2

24

Travaux pratiques :

Zootomie et microscopie 4
Dessin. 4
Excursions. 4

36

Baccalauréat biologique.

Sciences naturelles.
Sciences médicales.

SECTION Pédagogique.

Cours littéraires :

Au choix. . . . . 6 à 12
Cours scientif. ou mathémat.
Au choix. . . . . 6 à 12

18 (à 24)

Cours professionnels :

Physiologie
Psychologie
Hygiène
} de l'enfance 2

Hist. de la pédagogie
Péd. comparée
Hygiène de l'enseignement
} 2

22 (à 28)

Travaux pratiques :

Exercices d'exp. didactiques... 2
Correction de cahiers. 4
Dessin. 4
Chant. 2

32 (à 38)

Licence pédagogique :

(Enseignement primaire supérieur et secondaire).

LES OPINIONS DIVERSES

DU CORPS ENSEIGNANT

SUR LA

RÉFORME DE LA LICENCE EN DROIT

Le 12 janvier 1889, une circulaire de M. Lockroy, alors Ministre de l'Instruction Publique, soumettait à l'examen des Facultés de droit un projet d'organisation de la licence en droit, élaboré par la Faculté de Paris à la demande du ministre.

Il n'est peut-être pas sans intérêt d'exposer les résultats de l'enquête ouverte par le ministre.

Il ne s'agit pas d'étudier les réformes dont l'enseignement du droit est susceptible, de discuter les différents systèmes proposés, mais seulement de rassembler et de résumer les observations émises par les Facultés intéressées (1).

I

La circulaire ministérielle constatait tout d'abord « que si nos études de droit, telles qu'elles sont organisées aujourd'hui, excellent à former l'esprit juridique et à inculquer les méthodes dont il se sert, elles sont incomplètes sur plus d'un point, surtout en ce qui concerne les matières économiques et les diverses branches du droit public... Rien du droit constitutionnel, rien du droit international public; rien de la législation et de la science financières; rien de la législation et de l'économie coloniales; rien de la législation industrielle. »

Et elle ajoutait : « La licence en droit, l'économie politique

(1) Les matériaux de ce travail seront simplement les rapports présentés à chaque Faculté par sa commission spéciale et approuvés ou modifiés après discussion. Le texte de la circulaire et des rapports a été publié par le Ministère de l'Instruction publique (Enquêtes et documents relatifs à l'Enseignement supérieur, n° XXXI). Je crois devoir y ajouter le rapport présenté à la Faculté libre de Lille, que le ministre n'avait pas consultée sur une réforme applicable seulement aux Facultés de l'État, mais qui a tenu à donner spontanément son opinion.

Je passerai sous silence une réforme relative à la nomination des professeurs, actuellement en cours de réalisation.

exceptée, semble avoir été considérée surtout comme une préparation professionnelle au barreau et à la magistrature. Là est sans doute une de ses fonctions essentielles; mais ce n'est pas la seule; il ne faut pas oublier que, parmi nos licenciés en droit, un très grand nombre ne se destinent ni à la magistrature, ni au barreau, mais aux fonctions administratives et politiques et aux carrières commerciales et industrielles... On s'est proposé dans ce projet, tout en maintenant l'unité du grade, et sans diviser chaque Faculté en sections parallèles, d'apporter dans les études juridiques plus de richesse, de variété et de souplesse, et de les mieux adapter à la diversité de leurs destinations. »

Les motifs et le but assignés par le Ministre à son projet de réformes ont reçu de nos Facultés une approbation unanime. Toutes ont reconnu les lacunes signalées, les imperfections du programme actuel, l'insuffisance des études sanctionnées par un diplôme qui est la clef de nombreuses carrières. Plusieurs se bornent à renvoyer sur ce point au texte même de la circulaire (Aix, Caen, Grenoble), ou à le citer par extraits (Dijon), ou à le résumer (Lille). D'autres ont fourni quelques arguments nouveaux: Bordeaux invoque l'importance du droit public même pour les avocats et les magistrats, et ses nombreuses relations avec le droit privé; Montpellier, l'utilité des études de droit public dans une société démocratique, les difficultés et les travaux que cause aux licenciés l'absence de cours spéciaux à la Faculté de droit; Poitiers, l'immense progrès scientifique de ce siècle, les relations nouvelles qui en sont nées et les théories juridiques auxquelles ces relations ont donné une importance actuelle. D'autres encore constatent purement et simplement les lacunes de nos programmes (Lille-libre, Nancy, Rennes). Enfin Paris et Toulouse, sans s'expliquer formellement, reconnaissent implicitement l'exactitude des critiques, puisqu'elles proposent la création de nouveaux enseignements.

Lille-libre trouve pourtant « que le projet du Ministre accorde trop d'importance à quelques enseignements qui, en dehors d'un très petit nombre de questions, n'offrent pas un réel caractère scientifique ». Ainsi: législation industrielle, législation et économie coloniale, science financière. « En revanche, le projet ministériel laisse de côté plusieurs enseignements importants dont les meilleurs esprits souhaitent l'introduction dans les Facultés de droit » : droit naturel, enregistrement, droit canon.

La plupart des Facultés se défendent vivement d'être et de vouloir devenir des écoles professionnelles. Elles veulent bien

accueillir les réformes, mais sans abdiquer leur rôle d'établissements d'Enseignement supérieur.

« Elles n'oublient pas, dit Aix, qu'elles sont avant tout des établissements d'enseignement supérieur, que si elles délivrent des diplômes dont quelques-uns ont une valeur professionnelle importante, les études par lesquelles ils sont obtenus doivent être dirigées par un esprit scientifique bien accusé; que, après avoir formé le jurisconsulte et l'avoir armé de principes et de méthodes, elles doivent laisser à la pratique la mission de former l'avocat, le magistrat, l'administrateur. Mais elles savent aussi que le grade de licencié en droit est indispensable ou utile pour certaines carrières, et sans sacrifier les intérêts scientifiques aux intérêts professionnels, sans se ravaler aux écoles pratiques, elles veulent, et c'est leur droit et leur devoir, donner à leurs étudiants une préparation convenable aux professions diverses qui les attendent... »

« La circulaire, dit Dijon, part de cette idée que notre enseignement a un caractère professionnel; elle voudrait donc qu'il fût mieux adapté à la diversité de ses destinations. Sur ce point, il ne saurait y avoir de contradiction, si toutefois l'on n'oublie pas que notre enseignement a aussi pour but de contribuer à la formation générale de l'esprit par l'étude de l'histoire rapprochée de celle des principes fondamentaux...

« Les Facultés de droit, dit Grenoble, sont et doivent rester surtout des établissements d'enseignement supérieur. Elles ne sont pas et ne peuvent pas être des écoles professionnelles. Leur but principal et essentiel est de donner à tous ceux qui se destinent aux différentes carrières, pour lesquelles l'étude du droit est nécessaire ou utile, une culture scientifique générale, de les initier à la connaissance des principes du droit, de développer chez eux l'esprit juridique et le raisonnement, et de les familiariser avec les méthodes particulières qui conviennent à ce genre d'études. Quant à l'enseignement professionnel et technique, il doit venir après l'enseignement théorique et doit se donner hors de l'école, où il serait du reste mal placé. C'est en réalité le stage, sous ses formes les plus variées, qui, par le contact direct de la pratique des affaires, peut seul efficacement préparer l'avocat, l'avoué, le notaire, le magistrat et même l'administrateur, à remplir tous les devoirs que comporte sa profession. »

Lille semble croire que les réformes auront pour résultat d'enlever aux Facultés de droit le caractère professionnel qu'on leur prête trop souvent.

« La Faculté de Lyon, persiste à croire que l'enseignement

professionnel qu'exigent certaines fonctions publiques ne peut être donné que dans des écoles spéciales et par des praticiens rompus au maniement des affaires... Elle est persuadée que la vraie mission d'une Faculté de droit est de former l'esprit juridique et d'inculquer aux jeunes gens les méthodes qui leur permettent d'être jurisconsultes dans le sens élevé du mot. Mais en même temps qu'elle refusait de devenir une sorte d'école préparatoire aux fonctions d'ordre politique ou administratif, elle se déclarait favorable aux développements que l'on voudrait donner à l'enseignement théorique de toutes les parties de la science du droit...

« ... Les Facultés de droit, dit Nancy, ne se sont jamais considérées comme de simples écoles professionnelles; elles ont toujours aspiré à donner au point de vue juridique une culture générale indispensable aussi bien aux futurs administrateurs qu'aux futurs magistrats; si elles n'ont pas la prétention de tout enseigner en matière de droit, elles espèrent ne laisser ignorer aucun des principes fondamentaux de cette science; elles tentent enfin d'inculquer dans les esprits ces méthodes judicieuses que tous, quelles que soient leurs fonctions, devront appliquer dans l'interprétation de la loi... »

Et Poitiers : « Les Facultés de droit ne peuvent être des écoles professionnelles. Jamais l'enseignement ne pourra dispenser d'une initiation pratique; ce qu'il peut, c'est de faire que cette initiation soit l'éveil d'une science vivante et non la routine d'une pratique aveugle.

Toulouse enfin : « Les Facultés ne sont pas et ne doivent pas être des écoles professionnelles. Elles ne doivent pas avoir pour objet principal la préparation directe et immédiate à un certain nombre de professions limitées. Leur mission est plus large et plus haute. Établissements d'enseignement supérieur, elles doivent, avant toutes choses et par-dessus tout, se proposer de donner à l'esprit de leurs étudiants une culture scientifique générale... Si, tout en donnant cette culture générale, les Facultés fournissent à leurs auditeurs des notions plus spécialement utilisables dans telle ou telle profession, ce surcroît d'avantages, qui ne saurait être ni négligé ni méconnu, ne doit pas être mis au premier rang... »

Les autres Facultés n'ont fait aucune déclaration à ce sujet.

Plusieurs Facultés ont cru devoir rappeler que leurs préoccupations à cet endroit sont anciennes, et que déjà elles avaient appelé de leurs vœux réitérés les réformes dont elles admettent le principe (Dijon, Grenoble, Lille-libre, Lyon, Nancy, Paris, Poitiers,

Toulouse), et sans parler de la Faculté de Paris dont l'enseignement est actuellement très riche et très complet, les Facultés de Lille, Lyon et Toulouse ont indiqué qu'elles possèdent déjà plusieurs des cours dont la création est proposée. Lille-libre avait même organisé, pour la rentrée de 1878, une section des sciences administratives et sociales comprenant trois années d'études.

Quelques Facultés (Aix, Caen, Lille, Montpellier) n'ont pas jugé superflu de revendiquer pour les Facultés de droit l'enseignement des sciences économiques et politiques. Elles répondaient ainsi indirectement aux vigoureuses critiques dirigées contre le projet ministériel par l'éminent directeur d'une école spéciale. Elles saisissaient une occasion de protester contre le reproche d'incapacité et d'impuissance qu'elles devinaient sous des objections qui s'efforçaient d'être polies; d'affirmer que les jurisconsultes étaient bien de leur temps et ne s'étaient pas enfermés dans une scolastique surannée; d'exprimer cette idée, qui semblerait au-dessus de toute démonstration, que le droit public est encore du droit, et cette autre idée non moins simple que le docteur en droit reste capable d'études étrangères au droit, à plus forte raison de celles qui en sont voisines, fallût-il même employer la méthode inductive qui n'est pas le monopole de telle ou de telle école. Le plus grand nombre des Facultés au contraire a négligé ce plaidoyer *pro domo*, alors que le Ministre lui-même proposait d'établir dans les Facultés de droit les enseignements nouveaux, alors que leur cause était déjà gagnée auprès de la juridiction compétente, et que leurs rapports n'étaient pas destinés à la publicité.

Plusieurs rapports (Aix, Caen, Nancy, Paris, Toulouse) expriment le désir que la réforme ne soit pas réservée à une seule ou à quelques-unes des Facultés, mais soit commune à toutes. Les autres ont sans doute jugé inutile d'insister sur une idée que la circulaire semblait accepter d'avance. Les Facultés se trouvent enfin d'accord entre elles et avec le projet ministériel pour admettre que les réformes ne peuvent pas consister en une extension du programme actuel de la licence, qu'il n'est pas possible d'ajouter aux cours actuellement obligatoires plusieurs enseignements nouveaux, ou d'augmenter sensiblement le nombre des leçons que les étudiants doivent entendre chaque semaine. Cette idée, expressément formulée par quelques Facultés (Aix, Caen, Dijon, Grenoble, Lyon, Poitiers), inspire tous les rapports sans exception comme la circulaire ministérielle elle-même.

II

Le Ministre demandait à chaque Faculté de droit « une opinion sérieusement mûrie et franchement exprimée », lui laissant « liberté pleine et entière pour proposer tout amendement qu'elle jugerait utile ou tout autre projet ».

Les Facultés ont largement usé de cette liberté; les amendements abondent, et aussi les *autres projets*.

Considéré dans ses grandes lignes et abstraction faite des détails que nous retrouverons, le projet ministériel peut s'analyser dans les principes suivants, d'importance très inégale :

1° Deux types d'études; 2° un seul grade; 3° maintien de la scolarité à trois années; 4° première année commune; 5° bifurcation au début de la deuxième année; 6° option laissée aux étudiants entre plusieurs enseignements; 7° cours semestriels.

Voici, sur chacun de ces principes, les opinions diverses des Facultés.

1. *Deux types d'études.* — Les Facultés ont en général admis le principe, sauf à l'entendre et à l'appliquer diversement. Dix rapports sur quatorze demandent pour les sciences politiques et économiques, non pas une place dans les programmes actuels de la licence, mais un programme spécial. La chose leur paraît tellement indiscutable qu'elles s'abstiennent le plus souvent de discussion. En général, elles constatent que le programme actuel est tout à la fois un maximum et un minimum, et s'occupent aussitôt d'organiser le second type d'études.

Seules, Grenoble, Lille-libre, Nancy et Toulouse veulent que, grâce à une compression des cours actuels, on ménage aux nouveaux enseignements la place nécessaire.

Grenoble eût mieux aimé « qu'il fût possible de porter à quatre ans la durée de la scolarité »; mais ayant « compris que, dans les circonstances présentes, toute augmentation de scolarité était absolument impossible », et ayant « successivement éliminé la prolongation de scolarité, l'addition de nouveaux cours et la bifurcation », elle n'avait plus « le choix des moyens. Il fallait d'abord, sans rien retrancher toutefois des matières essentielles de la licence, réduire et en quelque sorte condenser celles de ces matières qui pouvaient, sans danger et sans trop d'inconvénients, subir une réduction quelconque. Il fallait ensuite, sur la place conquise, installer de la manière la plus profitable les branches nouvelles d'études qu'il était nécessaire de constituer. »

« Il est possible, dit Lille-libre, sans surcharger les étudiants, sans leur imposer plus de deux leçons par jour, et sans faire déborder l'enseignement hors du cadre de trois années, de dresser un programme unique qui maintienne tout ce qui est essentiel dans le programme actuellement en vigueur et qui introduise tout ce qui est important dans les enseignements délaissés jusqu'à ce jour. » Et elle procède comme la Faculté de Grenoble. Elle formule d'ailleurs des propositions subsidiaires, admettant le sectionnement.

De même la Faculté de Nancy « a dû se résigner à quelques retranchements ». D'ailleurs, elle « accepte par nécessité le maintien de la scolarité à trois années » et eût préféré réaliser les réformes par l'adjonction d'une 4e année d'études.

Toulouse semble aussi favorable à l'institution d'une 4e année, puisqu'elle réfute avec soin les objections proposées contre ce système. Mais elle se résigne, elle aussi, et présente deux projets qui excluent l'un et l'autre la distinction de deux séries d'études, mais admettent des retranchements et des remplacements.

En somme, si l'on tient compte des préférences manifestées pour une 4e année d'études, on reconnaîtra que toutes les Facultés de l'État admettent la nécessité de séparer les études administratives des études juridiques et donnent ainsi sur ce point une approbation unanime au projet ministériel. La seule opposition de principe vient de la Faculté libre de Lille.

2. *Un grade unique.* — Ce second principe est au contraire vivement combattu. Il n'est approuvé sans réserve que par les Facultés de Lyon, Poitiers et par la Faculté libre de Lille. Les deux premières seules cherchent à le justifier, et invoquent toutes deux la même idée : les matières communes aux deux sections sont d'une importance telle, relativement aux matières spéciales, que que le diplôme peut et doit être le même.

En outre, Lyon propose quelques objections à l'institution de deux diplômes. Elle trouve « qu'il y a déjà beaucoup de diplômes et qu'il ne paraît pas absolument nécessaire d'en grossir encore le nombre. Est-il d'ailleurs bien facile d'établir une ligne de démarcation entre les fonctions pour lesquelles serait exigée la licence administrative, et les fonctions auxquelles conviendrait mieux la licence judiciaire ? » Et elle donne pour exemple les emplois de l'administration de l'enregistrement et des domaines. Elle ajoute : « Bien des raisons peuvent rendre désirable un changement de carrière, et ce changement sera bien difficile si le licencié n'est plus à l'âge où l'on suit sans effort les cours des Facultés et où l'on affronte les examens sans trop d'embarras. »

Le principe est énergiquement repoussé par les Facultés de Bordeaux et de Lille. « L'unité du diplôme, dit la première, constitue à nos yeux un danger plus que scolaire. Aussi sommes-nous d'accord pour demander qu'il y ait, en cas de réforme, deux grades distincts de licencié. » Et, en terminant : « Nous devons répéter encore ici que nous nous prononçons absolument contre le système du diplôme unique. » « Le *statu quo*, dit la seconde, nous semblerait infiniment préférable. Encore une fois nous protestons de toutes nos forces contre la division que l'on veut introduire dans nos enseignements, si elle doit être accompagnée du maintien du diplôme unique. Ainsi conçue, la réforme projetée serait pour nos Facultés un présent funeste : nous supplions M. le Ministre de ne pas nous l'imposer. »

Montpellier, moins énergique en la forme, professe au fond la même opinion. Elle « accepte la conception de M. le Ministre comme idée directrice dans la rédaction des programmes; mais elle estime qu'il y a lieu de distinguer plus nettement les deux types d'études, et de créer deux licences, l'une dite judiciaire et l'autre dite administrative. »

Le rapport d'Aix commence par approuver le projet du Ministre comme le moins défectueux de ceux qui ont été proposés sur la matière, mais il affirme hautement ses préférences pour un autre régime caractérisé notamment par deux diplômes distincts.

Ce dernier système paraîtrait aux Facultés de Rennes et de Toulouse meilleur que celui du Ministre. Toulouse tient à l'unité du grade, mais bien plus à l'unité du programme : « Ou deux diplômes répondant à une bifurcation et à des études différentes, ou un unique diplôme impliquant identité d'études et identité d'épreuves. » Et Rennes : « La dualité des diplômes, on ne saurait le méconnaître, semble être la conséquence logique de la bifurcation des études; cependant la Faculté, prenant surtout en considération l'intérêt des étudiants, n'a pas cru devoir l'admettre. Elle a craint en effet de restreindre par la force des choses le nombre des débouchés ouverts aux licenciés en droit, dont beaucoup, en présence de l'encombrement des carrières, trouvent difficilement aujourd'hui à utiliser leurs connaissances. Cette pensée l'a décidée à demander un diplôme unique donnant accès aux différentes carrières, et appelé diplôme de licencié en droit sans autre mention particulière. »

D'autres Facultés n'acceptent le projet du Ministre qu'après avoir nettement déclaré qu'elles auraient mieux aimé l'institution d'une 4e année d'études et d'un diplôme spécial. Grenoble et Nancy

se bornent à cette déclaration; mais Caen et Paris s'attachent à démontrer la supériorité de cette conception sur le projet ministériel et en outre demandent une mention, sur le diplôme, de la branche suivie par le licencié.

Dijon, enfin, réclame une 4e année, sanctionnée soit par un diplôme distinct, soit par une mention spéciale inscrite sur le diplôme du licencié; à tout le moins, si on veut un seul diplôme, des cours annexes et un examen complémentaire donnant lieu à une inscription sur le diplôme ordinaire de licencié en droit.

On le voit, sous cette diversité des solutions proposées, apparaît bien nettement la condamnation du grade unique combiné avec une division des études. Les Facultés n'admettent que deux systèmes : ou deux programmes et deux diplômes, ou un seul diplôme et un seul programme.

Nombreuses et variées sont les objections soulevées contre l'unité du grade.

La plus fréquemment produite est tirée de la faiblesse nécessaire des études nouvelles et de l'indétermination du diplôme. Pour permettre que le diplôme unique ouvrît toutes les carrières sans distinction, il fallait que le programme comprît toutes les matières actuellement enseignées et quelques autres encore; d'où la nécessité de comprimer plusieurs de ces enseignements et aussi de laisser l'étudiant choisir entre plusieurs enseignements. Les deux choses ont de graves inconvénients. On a fait remarquer qu'il était dangereux d'admettre aux fonctions judiciaires des licenciés qui auraient eu seulement un semestre de procédure et de droit criminel; des enseignements aussi sommaires prépareraient mal aux services même les plus humbles de l'ordre judiciaire. L'inconvénient serait d'autant plus grave que l'option laissée à l'étudiant lui permettrait de se composer un programme facile, et serait dirigée beaucoup plus par des préoccupations d'intérêt immédiat et scolaire que par le souci de se préparer à sa future carrière.

La Faculté de Lille fait en outre remarquer que le diplôme unique, par cela même qu'il correspondrait à un trop grand nombre d'études dissemblables et inégales, serait promptement reconnu mensonger; on constaterait trop facilement des lacunes graves dans les connaissances de tel ou tel licencié. « Le diplôme de licence, qui passe déjà pour être accordé très facilement, sera exposé à tomber dans un discrédit universel. »

La même Faculté, celles de Toulouse et de Dijon, ajoutent que le but des réformes projetées serait manqué si le grade restait unique

alors que les études sont sectionnées. Que demande-t-on au nouveau programme? De former, par des études appropriées, des administrateurs plus instruits. Mais à quoi servira la réforme si l'option faite par l'étudiant pour telle ou telle branche ne l'empêche pas d'entrer dans les carrières auxquelles prépare la branche qu'il aura négligée?

Aix et Lille insistent sur cette idée en faisant remarquer que chaque diplôme aurait sa clientèle particulière, et qu'il serait facile d'assurer un public suffisant à la section administrative en l'ouvrant aux bacheliers ès sciences et de l'enseignement secondaire spécial. Aix et Montpellier s'inspirent en outre de considérations plus générales. Elles affirment qu'il y a entre les deux branches d'études « plus qu'une différence de noms, il y a une profonde différence de nature, d'esprit, de méthode même ; » proposition que Montpellier développe dans les termes suivants : « ... En considérant même les notions générales communes à tous comme équivalentes et suffisant à tout, la culture intellectuelle, l'éducation juridique qui résulte de l'étude du droit public est bien différente de celle que donne le droit privé. Ces deux portions du droit sont presque entre elles dans la même relation que les sciences exactes et les sciences expérimentales. En droit privé, tout est déduction logique, rigoureuse, mathématique ; en droit public, tout est examen des faits, observation des résultats pratiques, sans règle bien arrêtée, sans contours précis et rationnels. Ne serait-il pas dangereux de permettre l'application des procédés d'une des deux branches du droit dans les professions qui relèvent naturellement de l'autre? »

Aix argumente encore de « la nécessité d'une spécialisation rendue inévitable par l'accroissement continu des connaissances humaines et aussi par l'infinie division du travail dans une société civilisée et compliquée comme la nôtre... »

La même Faculté ajoute qu'elle regarde comme un des avantages du double diplôme l'impossibilité pour le gouvernement de nommer un licencié de la section judiciaire à une fonction administrative et inversement, et propose un système d'examens complémentaires pour éviter les inconvénients de l'option faite à un âge où il est impossible de prévoir toutes les exigences de la vie.

Montpellier craint que les études administratives réputés faciles ne soient discréditées et désertées. « Au contraire, assurer à chaque série d'études l'entrée de professions distinctes, c'est donner à chacun un motif de classement différent, c'est fonder sur des raisons sérieuses le partage des étudiants. Si, malgré cela, quelque discrédit s'attachait à l'une ou l'autre des deux licences, toujours

est-il que l'unité du diplôme, loin de le faire disparaître, n'aurait abouti qu'à le rendre plus sensible. »

Caen, Dijon, Paris, partisans en principe d'une 4e année, affirment que « les programmes actuels de la licence, constituent un fonds d'études éminemment utiles à tous, sinon absolument indispensables, fonds sur lequel les études spéciales se grefferaient d'autant plus fructueusement que le terrain serait plus riche et plus solide. »

Enfin les adversaires de la bifurcation voient dans le système de la circulaire une bifurcation honteuse et dissimulée. « Un même diplôme ne peut être conféré qu'à ceux qui justifient de connaissances de même nature... En réalité, le projet établit sous la même dénomination deux diplômes bien différents, sinon par la valeur, du moins par la nature des connaissances (Nancy). » « L'un ou l'autre des deux résultats paraît inévitable : ou bien, en fait, par les certificats accessoires la dualité des diplômes sera établie et il ne sera pas vrai que le même diplôme procure à tous les mêmes avantages ; ou bien les administrations publiques et la magistrature verront entrer dans leurs rangs des hommes moins préparés à leurs fonctions que les licenciés du régime actuel (Toulouse). » La division établie par le projet ministériel « entre la branche dite judiciaire et la branche dite administrative... peut difficilement se concilier avec le maintien d'un seul diplôme... » et comment admettre « que le titre de licencié en droit pût, tout en conférant toujours des avantages identiques, correspondre à deux programmes aussi dissemblables... »?

Tout en condamnant l'unité du grade, les Facultés songent à établir des relations entre les deux diplômes qu'elles réclament. Sans parler de celles qui voudraient faire de la licence administrative le complément de la licence juridique et considèrent celle-ci comme un préliminaire nécessaire à celle-là, quelques-unes, en acceptant plus ou moins volontairement le maintien de la scolarité à trois années et la bifurcation, cherchent à faciliter l'acquisition des deux grades par le même étudiant et à éviter les inconvénients d'une option téméraire.

Le premier résultat est obtenu par un examen complémentaire, portant, pour les étudiants de chaque section, sur les matières spéciales de l'autre branche. Bordeaux, Caen et Montpellier exigent l'intervalle d'une année entière entre la dernière épreuve de licence et cet examen complémentaire. Lille l'autoriserait au mois de novembre ou de janvier qui suivrait l'obtention du premier grade; Aix et Rennes, à toute époque. Aix laisserait même passer

l'examen complémentaire en deux fois; en 2e et en 3e année. Le même étudiant pourrait ainsi mener de front et acquérir en même temps les deux licences. — Lille-libre (projet subsidiaire) voudrait la preuve que l'étudiant a suivi les cours des deux sections. — La sanction serait pour Aix, Bordeaux, Lille, Lille-libre, Montpellier, un diplôme spécial, pour Rennes un certificat spécial, pour Caen une mention spéciale sur le diplôme déjà obtenu de la licence en droit.

Le second n'a été prévu que par la Faculté d'Aix : « L'examen complémentaire de seconde année autoriserait l'étudiant à changer de section ». Caen au contraire veut que l'option faite en 2e année emporte nécessairement option pour la 3e. Lyon est du même avis : les étudiants éviteraient le droit romain en faisant la 2e année dans la section administrative et la 3e dans la section judiciaire. L'autorisation de la Faculté ne paraît pas un remède pratique. Aix pourrait répondre que l'inconvénient n'existe pas dans son programme qui réserve le droit romain aux 2e et 3e années de la section judiciaire. Le rapporteur lyonnais critique d'ailleurs la décision prise par sa Faculté : « Avec l'unité du diplôme, les inconvénients pratiques sont peu sensibles. Mais, au point de vue scientifique, quel avantage y a-t-il à enchaîner l'étudiant à des études qui lui paraissent maintenant inutiles? »

Il est remarquable que la Faculté de Grenoble, adversaire du double diplôme et de la bifurcation, propose des « certificats complémentaires » qui « n'auraient aucun caractère officiel et, par conséquent, ne seraient pas susceptibles d'altérer l'unité du diplôme; ils seraient délivrés, après un examen spécial, à ceux qui, déjà pourvus du titre de licencié, demanderaient à être interrogés sur d'autres cours facultatifs que ceux qui ont figuré dans leurs examens de licence ».

3. *Maintien de la scolarité à trois années.* — Les Facultés sont en majorité opposées à ce principe. Six seulement l'adoptent sans réserve et sans indiquer des préférences pour l'institution d'une 4e année : Aix, Lille, Lille-libre, Lyon, Montpellier, Poitiers.

La circulaire ministérielle, à l'appui de ce principe, faisait valoir les considérations suivantes : « Outre l'anomalie que peut présenter dans notre système universitaire, où tout est ordre et symétrie, la superposition d'une licence à une autre licence, il a paru qu'il y aurait vraiment injustice à exiger quatre ans d'études pour être conseiller de préfecture alors que trois suffiraient pour devenir magistrat. A ces raisons s'en est ajoutée une autre d'une force irrésistible. Nous sommes à la veille du service militaire de

trois ans. Ce ne peut être l'instant d'ajouter encore une année aux études de licence. »

Le rapport d'Aix se borne à reproduire le texte de la circulaire, après avoir fait remarquer cependant que le diplôme qui sanctionnerait la 4e année serait illusoire s'il n'ouvrait pas certaines carrières spéciales, sinon les étudiants préféreraient l'enseignement plus large de l'École des sciences politiques.

Le rapport de Lille présente simplement une paraphrase de la circulaire. Celui de Lille-libre est muet tout en acceptant le principe. De même le rapport de Montpellier. Le rapport de Poitiers rappelle brièvement les motifs exposés par la circulaire.

Le rapport de Lyon écarte aussi la 4e année à cause des menaces de la loi militaire et du surcroît de dépenses qu'il faudrait imposer aux familles, alors que le nombre des étudiants tend à diminuer.

Huit Facultés se sont plus ou moins nettement prononcées pour l'institution d'une 4e année d'études, sanctionnée par un diplôme spécial. Quelques-unes pourtant (Grenoble, Nancy, Rennes) s'inclinent sans discussion devant les nécessités de l'heure présente, et font sans phrases le sacrifice de leurs préférences.

Pour les cinq autres, il n'en va pas de même, et si elles acceptent en définitive les trois années actuelles, ce n'est qu'après avoir essayé de démontrer l'excellence du régime auquel elles renoncent avec tant de regret.

Elles font observer que leur système préféré aurait l'avantage de ne pas toucher à l'organisation actuelle de la licence en droit (Caen, Paris). Il serait d'une organisation simple, les matières dont l'introduction est désirable y prenant pour ainsi dire naturellement leur place (Bordeaux), et le programme une fois institué pourrait aisément être complété suivant les besoins nouveaux. Enfin, son application immédiate serait facile dans les Facultés les plus prospères, en attendant son extension progressive aux autres.

Au contraire le projet du Ministre, d'une application simple à Paris, serait presque impossible à organiser en province, à cause des dépenses; d'où résulterait une diminution de la clientèle des Facultés départementales (Paris).

Elles s'attachent ensuite à réfuter les objections du Ministre.

La circulaire ne peut admettre l'anomalie des deux licences superposées. Bordeaux répond que l'anomalie existe déjà dans la double organisation du baccalauréat ès sciences complet et restreint. Toulouse la retrouve « dans les lettres où la licence en philosophie peut s'ajouter à la licence en histoire et toutes deux

à la licence ès lettres » et dans les sciences. Caen pense que l'anomalie disparaîtrait si on modifiait le nom du second diplôme. Les autres Facultés semblent n'avoir pas attaché à cette objection assez d'importance pour la réfuter.

La circulaire, en second lieu, verrait une injustice à exiger quatre ans d'études pour les fonctions administratives et trois pour les fonctions judiciaires. Bordeaux, Caen et Toulouse prétendent que l'injustice existe actuellement au préjudice des fonctions judiciaires qui exigent un stage préalable excédant une année, stage qui n'est pas nécessaire pour l'accès des fonctions administratives.

Caen et Toulouse ajoutent qu'il est désirable que les fonctions publiques ne soient pas données à des hommes trop jeunes, et Caen pense que ceci est surtout vrai pour les fonctions administratives.

Bordeaux dit qu'il n'y a pas de grève à craindre de la part des candidats aux fonctions publiques... « L'État a le droit et le devoir d'attirer à lui les candidats les plus capables. » D'ailleurs ne sollicite-t-on pas des conditions plus rigoureuses pour l'accès des carrières judiciaires? « On n'est pas tenu d'imiter une institution ancienne critiquée justement. »

Enfin la circulaire invoque le service militaire de trois ans qui menace d'être imposé à tous. Bordeaux, Dijon et Toulouse estiment que ce résultat doit être admis si l'intérêt de l'État l'exige, et que cette considération prime toutes les autres. Bordeaux et Toulouse ont calculé que le retard serait insignifiant, attendu que la plupart des jeunes gens arrivent à la Faculté de droit vers 18 ans, et qu'il est peu de fonctions publiques accessibles avant l'âge de 25 ans. D'un autre côté, Dijon, Paris et Toulouse espèrent encore que le Parlement ne sanctionnera pas le principe de la nouvelle loi militaire. Dijon indique même que la durée de quatre ans imposée par le nouveau programme serait, pour le Gouvernement, un argument de plus à présenter contre le projet par trop égalitaire actuellement en discussion. Caen pense que, si le projet est voté, il aura les plus déplorables conséquences sur l'enseignement, et que ces conséquences seront indépendantes de la durée des études.

Dijon et Toulouse réfutent même une raison que la circulaire ne donne pas. On aurait pu dire, la Faculté de Lyon dit que la 4e année d'études obligerait les familles à un surcroît de dépenses. Les deux Facultés répondent que cette considération ne saurait balancer l'intérêt public des bonnes études. Toulouse ajoute que les dépenses ne seraient que faiblement augmentées.

Le plus grave reproche que les Facultés adressent au pro-

gramme ministériel est celui-ci : « En maintenant la scolarité à sa durée actuelle de trois ans, il oblige à une bifurcation dans les études de la licence en droit. » Or, à leurs yeux, la bifurcation n'a que des inconvénients.

Ses études que le programme actuel impose aux candidats à la licence sont indispensables pour toute éducation juridique (Dijon, Lille-libre) ; elles sont une base nécessaire sur laquelle seule peuvent se greffer avec fruit des études spéciales (Dijon, Paris). La bifurcation établirait une équivalence inacceptable entre des études trop différentes et irait à l'encontre même du but poursuivi, qui est de mieux préparer chacun à sa fonction, en permettant aux licenciés du groupe judiciaire d'entrer dans l'administration et réciproquement (Dijon, Nancy). Elle aurait fatalement un caractère professionnel, indigne des Facultés de droit (Grenoble).

Les conséquences seraient désastreuses. Elle entraînerait la ruine de certains enseignements respectables ou indispensables : le droit romain, la procédure civile, le droit criminel (Dijon, Lille-libre). Elle condamnerait l'étudiant à une option qu'il n'est pas en âge de faire sagement (Caen, Grenoble, Nancy, Paris, Rennes, Toulouse), qu'il exercerait capricieusement, d'après ses préférences d'écolier plutôt que d'après ses intérêts d'avenir, et qu'il regretterait plus tard d'avoir faite en tel ou tel sens (Dijon, Grenoble, Lille-libre, Rennes). Elle l'obligerait en fait, s'il voulait être prudent, à une 4e année d'études (Dijon, Toulouse). Elle couperait en deux les auditoires si réduits des Facultés de province (Dijon, Lille-libre, Rennes), tout en exigeant un accroissement excessif du personnel enseignant (Lille-libre). Elle introduirait d'inextricables complications dans le régime des cours et des examens (Rennes). Enfin le sectionnement devrait logiquement s'étendre jusqu'au doctorat (Nancy) et la licence elle-même devrait être subdivisée indéfiniment (Grenoble).

Ces objections sont réfutées par quelques-unes des Facultés qui admettent la bifurcation. Elles font remarquer que cette option prématurée, capricieuse, aveugle que l'on redoute, l'étudiant l'aura déjà exercée en entreprenant l'étude des sciences juridiques (Montpellier) ; qu'à la supposer même irréparable et définitive, elle n'aurait pas de conséquence plus grave que celle qui a conduit d'abord à l'École de médecine le jeune homme qui voudrait plus tard être avocat et serait obligé de faire ses études juridiques (Aix) ; que d'ailleurs, il est très facile de la rendre inoffensive en instituant des examens complémentaires, portant sur les matières spéciales à chaque section (Aix, Lille, Montpellier)

ou même des examens de passage (Aix); qu'ainsi des étudiants laborieux pareraient, sans un excès de travail, à toutes les éventualités. Elles ajoutent que, si on veut donner à la bifurcation la sanction de deux diplômes distincts, on écartera nombre des inconvénients signalés. Il existe un fonds d'études nécessairement commun à tous les licenciés, mais aussi des matières qui préparent plus spécialement à tel ou tel groupe de carrières (Aix, Montpellier). Le sectionnement qui existe dans les licences littéraires et scientifiques (Aix, Lille, Lyon, Montpellier), peut très bien en rester là. — La complication, où la voit-on? — Quant aux augmentations de personnel et aux effectifs des étudiants, ce sont des considérations étrangères à la question, et, pour y répondre, il faudrait toucher à un sujet actuellement réservé, l'organisation des Académies régionales (Aix). Aix et Lyon produisent aussi quelques raisons en faveur de la bifurcation.

« Aux défenseurs d'un programme unique, uniforme pour tous, indivisible » Lyon, objecte « que, quel que fût ce programme, il ne satisferait ni ceux qui veulent maintenir dans son intégrité l'enseignement véritablement juridique, ni ceux qui plaident pour l'introduction à côté des anciens cours de cours nouveaux consacrés aux sciences politiques et administratives. Il est matériellement impossible de faire aux sciences politiques et administratives la place à laquelle leur importance leur donne droit, si l'on ne veut pas opérer, dans le programme actuel, pour les candidats aux fonctions administratives, quelques suppressions, celles qui seront jugées les moins préjudiciables. »

Aix pense que l'idée mère du projet ministériel est « la nécessité d'une spécialisation »... « rendue inévitable par l'accroissement continu des connaissances humaines et aussi par l'infinie division du travail dans une société civilisée et compliquée comme la nôtre. Il est devenu impossible d'embrasser, non pas toutes les sciences, mais seulement les diverses branches d'une même science dans un savoir encyclopédique. L'enseignement ne saurait avoir la prétention de comprendre toutes les matières pour imposer à tous les étudiants un travail excessif. Ce travail, d'ailleurs, serait trop souvent dénué d'utilité directe. Chacun doit se préparer à remplir suffisamment sa fonction sociale, et se livrer aux études convenables, sauf, s'il en a le goût et le temps, à cultiver d'autres sciences ou d'autres arts. L'enseignement public doit de même, pour donner satisfaction à ce besoin de spécialisation, s'organiser de manière à fournir à chacun le bagage de connaissances qui lui conviennent particulièrement. »

Aix ajoute que le sectionnement est particulièrement désirable pour la licence en droit, plus professionnelle que les licences littéraires et scientifiques qui l'ont déjà reçu.

Montpellier exprime une idée analogue. Bordeaux, qui repousse le sectionnement, Poitiers qui l'admet, ne discutent pas.

En résumé, sur ce troisième point, le projet ministériel est en minorité. Mais on remarquera, d'une part, qu'il est approuvé par plusieurs Facultés qui repoussent l'unité de diplôme (Aix, Lille, Montpellier); d'autre part, que toutes les Facultés se résignent à définitive à l'accepter.

4. *Première année commune.* — Cette idée est généralement admise, sous le bénéfice des réserves faites sur les principes précédents. Les Facultés qui acceptent plus ou moins volontairement la bifurcation et le maintien de la scolarité à trois années, admettent aussi que la 1re année soit commune à tous les étudiants. Seules, les Facultés de Lille et de Paris établissent la bifurcation dès la 1re année. On tiendra compte aussi du système particulier de la Faculté de Dijon, qui propose d'adjoindre au programme actuel un cours par année, facultatif.

Les Facultés de Paris et de Lille ne discutent pas les avantages ou les inconvénients que peut présenter la place assignée à la bifurcation. Elles ne semblent préoccupées que de la confection d'un programme. Même lacune dans le rapport de Dijon.

La circulaire, elle, dit pourquoi elle n'établit la bifurcation qu'en 2e année : « En 1re année, alors que les vocations spéciales s'ignorent encore et les aptitudes sont encore indécises, même enseignement pour tous, et réunion des matières qui sont plus particulièrement une préparation aux autres; nulle obligation pour l'étudiant d'une option prématurée et souvent aveugle. »

Ces raisons sont reproduites par les rapports d'Aix et Montpellier. Les autres sont muets sur les motifs qui leur font admettre la communauté, pour tous les étudiants, de la 1re année.

5. *Bifurcation au début de la deuxième année.* — La question ne pouvait se poser que pour les Facultés qui d'une part admettent, principalement ou subsidiairement, la bifurcation, et d'autre part ne la placent pas en 1re année. Elles l'ont résolue toutes dans le même sens que la circulaire.

Il existe cependant deux Facultés qui, tout en combattant la bifurcation, admettant en 3e année les étudiants à choisir entre plusieurs cours et a établir par leur option une sorte de bifurcation *in extremis* : Grenoble et Nancy. La première seule cherche à justifier ce système : « ... Quand l'élève sera parvenu à sa

dernière année d'études, l'option, loin de présenter un danger ou un inconvénient quelconque, ne pourra que lui être très profitable à tous les points de vue. Son éducation générale est presque achevée, son esprit est plus mûr, son intelligence est déjà ouverte aux questions juridiques, et ses aptitudes se sont dessinées. Il peut donc faire un choix en connaissance de cause... » La Faculté se garde bien de « proscrire tout groupement quelconque des cours facultatifs » de crainte d'aboutir « en fait à introduire une véritable bifurcation. »

6. *Cours à option.* — L'idée de laisser à l'étudiant une faculté de choisir certaines matières accessoires est très vivement combattue.

La circulaire se dispense de la justifier ; il est en de même de la plupart des Facultés qui l'adoptent, même expressément : Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris. Seule, la Faculté de Grenoble, après avoir énuméré les cours dont la création lui paraît nécessaire, ajoute : « Il est aisé de comprendre qu'une pareille addition de matières ne pourrait pas se traduire par des enseignements tous obligatoires. Il devient donc indispensable d'accorder à l'étudiant la faculté de choisir, au moins dans une certaine mesure, entre les divers cours qui lui sont ouverts. » Elle se garde bien de « proscrire tout groupement quelconque des cours facultatifs » et veut « laisser à l'élève le choix le plus libre entre les diverses matières accessoires ».

Les autres Facultés — les plus nombreuses — sont opposées à l'option. Les unes (Poitiers, Rennes, Toulouse) ne manifestent leur répugnance qu'en organisant des programmes obligatoires dans toutes leurs parties. Les autres discutent. « L'option laissée aux étudiants, dit le rapport d'Aix, serait en fait exercée par la plupart d'entre eux, non pas selon leurs aptitudes ou leurs destinées éventuelles, mais selon la difficulté des matières, ou même, bien pis, selon la sévérité ou l'indulgence connues des professeurs. » Bordeaux, Dijon font valoir les mêmes raisons. Lille-libre invoque des considérations légèrement différentes : « Il faudrait bien peu connaître les étudiants pour ne pas prévoir ce qui arrivera infailliblement. Ils choisiront en masse les cours les plus attrayants par l'actualité de leur objet, et surtout ceux qui demandent moins d'efforts et qui peuvent être le plus facilement assimilés pour un examen. Parfois ce sera la parole brillante d'un professeur, l'impopularité d'un autre, qui déterminera leurs préférences. »

Caen enfin adopte le principe « comme se prêtant parfaite-

ment à l'enrichissement progressif de nos programmes par l'introduction de nouveaux enseignements dans un cadre indéfiniment extensible ». La Faculté cependant « a ajourné la réalisation immédiate » parce que « ce système convient exclusivement aux Facultés douées d'une clientèle très nombreuse, peut-être à la seule Faculté de Paris ».

7. *Cours semestriels.* — L'institution d'enseignements semestriels, proposée sans motifs spéciaux par la circulaire, est admise sans discussion par la plupart des Facultés. Toulouse indique que « condensés en quarante-cinq leçons, certains enseignements deviennent plus synthétiques, plus puissants, plus généralisateurs, plus aptes par conséquent à tremper l'esprit, plus propres à fortifier l'intelligence ». Les programmes de Bordeaux, Dijon et Lille, toujours sans discussion, excluent ces enseignements réduits. Aix donne seule les raisons de son exclusion : « Les semestres scolaires, réduits par les vacances et la période des examens, sont si courts qu'un enseignement semestriel ne saurait prétendre à être sérieux. L'inconvénient s'aggrave si on les suppose inégaux, ce qu'il est bien difficile d'éviter à cause de la date mobile de Paques. » Grenoble propose, pour éviter cet inconvénient, de fixer au premier mars le commencement du second semestre.

Résumons ce qui précède. Entre les sept idées principales dont s'inspire le projet ministériel, trois sont repoussées par la majorité des Facultés : unité du grade, maintien de la scolarité à trois années, faculté d'option entre divers enseignements ; quatre sont admises : les deux types d'études, communauté de la 1re année, bifurcation au début de la 2e année, cours semestriels. Si maintenant on tient compte de l'importance relative qu'il convient d'accorder à ces différentes idées, on ne peut méconnaître que le projet ministériel n'ait subi un échec. Les idées repoussées ont toutes une gravité de premier ordre pour le régime de la licence en droit. Parmi les autres, une seule : deux types d'études, peut lui être comparée, et elle est entendue et appliquée par les Facultés de façons si différentes que le Ministre ne saurait, en conscience, compter leur adhésion pour un succès. Les deux suivantes ne sont que la conséquence du parti pris sur un principe plus général, et ne sont souvent admises que subsidiairement, Quant à l'idée de cours semestriels, elle est d'importance secondaire.

Si on comptait les voix sur chaque point, on constituerait un régime dont les traits généraux seraient les suivants : deux programmes, deux diplômes, 4e année pour l'obtention du diplôme

administratif, cours toujours obligatoires et quelquefois semestriels. Mais, en général, les Facultés ne sont pas intransigeantes. Après avoir, selon le vœu du Ministre, librement indiqué leurs préférences, elles se déclarent prêtes à accepter le projet qu'elles ont critiqué.

III

Le projet de réforme du Ministre touchait encore à bien des détails du programme actuel de la licence. Il faut dire comment ces modifications ont été accueillies.

Le programme ministériel est conçu d'après l'idée que certaines matières sont indispensables pour l'instruction générale de tous les étudiants et doivent rester communes aux deux sections, que d'autres au contraire sont plus spécialement nécessaires à ceux qui se destinent aux carrières judiciaires ou à ceux qui suivront la voie administrative, et doivent former la partie spéciale de chaque ordre d'enseignement.

Cette idée, formellement indiquée par quelques Facultés (Aix, Caen, Grenoble, Lille, Paris, Poitiers, Toulouse), est implicitement admise par toutes, quelles que soient leurs préférences, qu'il n'y a plus lieu d'indiquer. Il y a sur ce point unanimité. Voyons l'application.

Le programme ministériel fait entrer dans le fonds commun : les droits civil, commercial, administratif et constitutionnel, l'économie politique, l'histoire générale du droit français, la procédure civile et le droit criminel; mais ces deux derniers cours sont annuels pour la section judiciaire, semestriels pour la section administrative; enfin le droit romain, mais considéré surtout comme introduction à l'étude du droit français.

Les Facultés s'écartent sensiblement de ce programme.

Toutes déclarent communs les cours suivants : code civil, droit commercial, droit administratif, économie politique, histoire générale du droit français. Toutes aussi proposent de laisser au cours de code civil sa durée actuelle : trois ans; comme à l'économie politique, un an. Quant au droit administratif, cours commun, toutes les Facultés lui laissent un cours annuel; cependant la Faculté de Toulouse, dans un programme subsidiaire, demande un cours semestriel de contentieux administratif, et la Faculté de Nancy un cours de droit constitutionnel et administratif. D'un autre côté, la Faculté libre de Lille réunit la science financière au droit administratif. La plupart des rapports ne touchent pas au

droit commercial; ceux de Grenoble et de Nancy proposent d'y adjoindre le droit maritime. Paris et Montpellier organisent différemment cet enseignement dans les deux sections : droit commercial pour la section judiciaire, droit commercial et maritime comparé pour la section administrative. Le programme ministériel réduit à un semestre l'histoire générale du droit français, pour donner un semestre au droit constitutionnel. Cette combinaison a reçu l'adhésion de sept Facultés : Caen, Dijon, Lille-libre, Montpellier, Lyon, Poitiers, Toulouse. Mais tandis que Lyon, Montpellier, Poitiers et Toulouse acceptent telle quelle la combinaison, conservant ainsi à l'histoire du droit son programme général, Caen et Lille-libre réduisent ce programme à l'histoire des sources et du droit public, Dijon à l'histoire des sources seulement. Les autres Facultés s'écartent davantage de la circulaire. Nancy donne au droit romain le semestre enlevé à l'histoire du droit. Bordeaux, Lille et Rennes demandent le maintien du *statu quo*; Rennes pourtant instituerait en outre un cours d'histoire du droit romain, que sollicite aussi Caen. Grenoble voudrait un cours d'histoire générale du droit romain et français. Aix souhaite un cours d'histoire du droit tout court, permettant au professeur d'étudier le droit romain, d'autres législations s'il veut et même la sociologie. Enfin Paris aurait deux cours distincts : celui de la section judiciaire comprendrait l'exposition de la constitution actuelle de la France; celui de la section administrative se diviserait en deux semestres dont l'un serait consacré à l'histoire de l'organisation politique et administrative de la France du XVIe siècle à 1789, et l'autre à l'histoire des constitutions françaises depuis 1789. La même variété se retrouve pour la procédure civile et le droit criminel. Le système de la circulaire est adopté par six Facultés : Bordeaux, Caen, Montpellier, Paris, Poitiers. Les autres lui reprochent, soit une distinction injustifiable entre les deux sections, soit la réduction à des notions trop sommaires d'enseignements importants. Quatre Facultés, Dijon, Lille-libre dans son projet principal, Nancy et Toulouse, veulent que le même enseignement, sans bifurcation, soit distribué à tous les étudiants. Trois autres : Aix, Lille-libre (à titre subsidiaire), et Rennes réservent ces deux cours à la section judiciaire. Les programmes actuels sur ces deux matières ne conviennent pas à la section administrative. Réduits à un semestre chacun, ces enseignements seront aussi illusoires que superflus. Les deux dernières proposent des régimes particuliers; Grenoble réduit à une seule année les deux enseignements réunis, et communs à tous les étudiants;

Lille fait du droit criminel une matière commune, et de la procédure civile une matière spéciale à la section judiciaire.

Enfin la circulaire institue, pour la 1re année (commune), un cours de droit romain, considéré comme introduction à l'étude du droit français, et en 2e année, pour la section judiciaire, un autre cours de droit romain.

Ce système n'a rencontré que deux adhésions. Encore Lyon estime-t-il « que le titre : Droit romain, cours général, doit être préféré ». Poitiers s'efforce de démontrer l'utilité du droit romain pour tous les étudiants; cette législation ayant servi de modèle aux institutions publiques et privées des nations européennes, son étude inspire « cette conviction que les lois d'un peuple ne sont pas une création arbitraire » et « qu'elles renferment en même temps un élément historique qui constitue un fonds commun et comme un élément d'unité supérieure des législations civiles en Europe et, par suite, dans tout le monde civilisé; et d'autre part de justifier la répartition proposée par le Ministre : le premier cours « suppléera avec avantage à l'absence des cours d'introduction générale ou d'encyclopédie qui n'ont pas réussi à se faire une place durable dans l'enseignement de nos Facultés... » « Le côté esthétique du droit romain apparaîtra davantage aux yeux des étudiants de seconde année... »

La Faculté de Grenoble s'écarte doublement du programme ministériel, d'abord en laissant les études de droit romain communes dans leur ensemble aux étudiants sans distinction, ensuite en réduisant à une seule année ces études communes. Et cependant, « elle a considéré que le droit romain était, non pas seulement très utile, mais absolument indispensable à la formation de l'esprit juridique, et elle en a conclu qu'il fallait le conserver comme enseignement obligatoire, au même titre et avec la même étendue pour tous ceux qui veulent faire des études sérieuses de droit. » Elle se décide parce qu'elle souhaite que le cours d'histoire du droit embrasse le droit romain.

Les autres Facultés sont plus ou moins nettement hostiles aux modifications proposées par le Ministre. Dijon se prononce pour le maintien du *statu quo :* la formule du titre donné au premier cours lui paraît énigmatique, le nouveau système aurait « pour conséquence la désorganisation des études de la licence, du doctorat et de l'agrégation »; « diminuer le droit romain, c'est porter à la fois atteinte aux études juridiques et aux études historiques »; « le droit romain, élément indispensable de la formation générale de l'esprit, doit être enseigné à tous les étudiants en droit... il

ne faut pas porter atteinte à l'intégrité de son enseignement ».

La Faculté libre de Lille préfère, elle aussi, l'état de choses actuel, et invoque en d'autres termes des raisons semblables : la nécessité du droit romain pour la formation de l'esprit juridique, l'impossibilité de révéler aux étudiants en une seule année « le côté artistique » du droit romain, l'insuffisance du cours spécial de seconde année pour faire connaître « l'ensemble harmonieux de l'édifice », le sort du droit romain décidé « par le suffrage universel des étudiants de seconde année ».

Elle aimerait encore mieux exclure des études administratives le droit romain conservé en son régime actuel pour la section judiciaire. Telle est aussi la solution que proposent les Facultés d'Aix et de Lille, après avoir, elles aussi, relevé l'obscurité et l'incohérence du projet ministériel, et insisté sur l'importance des études de droit romain. Aix fait remarquer que le premier examen de doctorat, consacré au droit romain, deviendra très difficile pour les étudiants qui n'auront reçu que l'enseignement prévu par le projet ministériel, et que le niveau s'en abaissera forcément.

Les mêmes critiques se retrouvent dans les autres rapports et inspirent les combinaisons les plus diverses.

Montpellier souhaiterait un professeur spécial pour la section administrative; à défaut, il demande que le cours de première année, restant commun, se réduise à l'histoire du droit romain. Bordeaux distingue le droit privé des Romains dans son développement historique, objet du cours commun de 1re année, et le droit romain exégétique enseigné en 2e année aux étudiants de la section judiciaire.

Une distribution analogue (droit romain, cours général et plus particulièrement historique en 1re année ; droit romain, cours spécial à la section judiciaire et plus particulièrement juridique en 2e année) se trouve dans le programme proposé par la Faculté de Caen après une vigoureuse défense du droit romain, utile à tous comme modèle du développement historique des institutions, utile à la section judiciaire comme modèle du raisonnement juridique. Nancy, sans phrases, réduit à un semestre le cours de 1re année, et laisse au cours de 2e année sa durée annuelle, les deux cours étant d'ailleurs communs.

Paris institue en 1re année un cours commun (sans titre), et en 2e année un cours spécial à la section judiciaire : étude approfondie des matières intéressant plus particulièrement le droit français.

Rennes place en 1re année l'histoire du droit romain public et

privé, cours commun, et en 2e année, pour la section judiciaire, un cours portant sur les obligations et les modes d'acquérir *per universitatem*.

Toulouse a deux projets : le premier, qu'elle préfère, respecte le *statu quo*, l'autre réduit à une seule année l'enseignement du droit romain.

Passons maintenant à la composition de chaque section. Le programme ministériel pour la section judiciaire comprend, outre le droit romain (second cours), la procédure civile annuelle et le droit criminel annuel, déjà étudiés, un cours annuel de droit international privé avec notions générales de droit international public ; pour la section administrative, outre la procédure civile et le droit criminel semestriels, un cours annuel de science et législation financières, des cours semestriels : de droit des gens général, droit administratif approfondi, droit des gens approfondi, législation coloniale, économie coloniale, législation industrielle.

Droit international privé (*avec notions générales de droit international public*). — La plupart des Facultés laissent cette matière propre à la section judiciaire : Bordeaux, Caen, Lille, Lille-libre (à titre subsidiaire), Lyon, Montpellier, Paris, Rennes. Elles ne s'expliquent d'ailleurs pas sur les motifs de leur décision. Caen seule constate que le droit international privé, « science intéressante surtout par les théories spéciales d'un caractère technique et par les vues de législation comparée qu'elle comporte... », convient mieux à la section juridique, « sans prétendre qu'il soit inutile à des administrateurs ou à des consuls » ; les autres sont absolument muettes. Elles organisent d'ailleurs de façon très diverse cet enseignement spécial. Une seule reproduit le titre proposé par le ministre qui le lui a d'ailleurs emprunté : Paris. Les autres conservent l'ancienne formule. Mais les unes laissent au cours sa durée annuelle : Bordeaux, Caen, Lille, Lille-libre (à titre subsidiaire), les trois premières spécifiant que le cours aura deux leçons par semaine ; les autres le réduisent à un semestre : Montpellier estime que « les notions essentielles relatives au conflit des lois peuvent se résumer assez rapidement, Lyon pense qu'en portant à trois leçons par semaine le cours actuel, le professeur aura assez d'un semestre. Les autres Facultés sont muettes sur leurs motifs.

Enfin la Faculté de Lille, frappée de l'utilité qu'aurait, pour certains étudiants, un cours de législation industrielle, propose de donner l'option entre les deux enseignements.

Le droit international privé figure parmi les cours à option de certaines Facultés qui repoussent le sectionnement. Grenoble et

Nancy l'admettent comme cours semestriel. Toulouse, dans son système préféré, le joint au droit des gens.

Elle le supprime purement et simplement dans son projet subsidiaire. Ainsi font aussi Dijon et Lille-Libre, qui reportent ce cours au doctorat parce qu'il n'est, disent-elles, qu'une revision approfondie de principes connus.

Aix et Poitiers, à l'opposé, font du droit international privé une matière commune aux deux sections. Poitiers, sans discussion, demande un cours commun de droit international public et privé. Aix maintient le cours actuel et le fait figurer parmi les matières communes, parce qu'il est utile aux carrières consulaires et ne peut sans inconvénient être séparé du droit des gens.

Science et législation financières. — Huit Facultés: Bordeaux, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Paris, Rennes acceptent le cours annuel que propose le Ministre. Bordeaux stipule que le cours ne comptera que deux leçons par semaine. Grenoble n'en fait pas une matière obligatoire, mais seulement facultative.

Caen, Nancy, Poitiers, Toulouse (à titre subsidiaire) le réduisent à un semestre, encore le cours est-il seulement facultatif dans le programme de Nancy. Aix et Lille-libre l'adjoignent au second cours de droit administratif.

Toulouse est, en principe, opposée à la nouvelle création.

Droit des gens général et approfondi. — Cette distinction est approuvée par deux Facultés seulement: Lyon et Paris. Poitiers ajoute au cours commun de droit international public et privé une conférence commune aussi de droit public et d'histoire des traités. Les autres Facultés n'admettent qu'un seul cours du droit des gens. Bordeaux, cependant, propose de consacrer le premier semestre au droit des gens général et théorique, et le deuxième au droit des gens spécial et positif pour la France. En général, les Facultés préfèrent laisser au professeur toute latitude pour le programme de son cours. Elles sont, d'ailleurs, sobres de motifs. Pourtant Lille déclare : « L'utilité de cette scission nous échappe. Il n'y a peut-être aucune branche dans la science juridique où l'unité de vues et d'enseignement soit plus nécessaire. » Montpellier trouve « plus simple » le cours unique. La plupart des Facultés sont, au contraire, d'accord avec le ministre, pour donner au droit des gens un cours annuel. Caen et Lille le limitent à deux leçons par semaine; mais Bordeaux spécifie : trois leçons. Seules, Lille-libre, Nancy et Toulouse (dans son projet subsidiaire) ne lui accordent qu'un semestre. Dans son projet préféré, Toulouse fusionne le droit international privé avec le droit des gens. Dijon et Poitiers

joignent au droit des gens l'histoire des traités; Lille, l'histoire diplomatique; Grenoble, la législation diplomatique et consulaire.

La matière sera-t-elle obligatoire? Le projet ministériel répond oui pour le cours général, non pour le cours approfondi. Les Facultés de Lyon et Paris répondent de même. Celles qui n'admettent qu'un cours le déclarent obligatoire, excepté Grenoble et Nancy, qui, on s'en souvient, repoussent la bifurcation.

Droit administratif approfondi. — La plupart des Facultés sont favorables à l'extension du programme de droit administratif; deux seulement, Dijon et Grenoble, lui laissent, sans augmentation, la place qu'il occupe actuellement. Lille-libre lui donne une seule année et y fait entrer le droit financier.

Mais ces trois Facultés font remarquer que dans leur programme figure un cours de droit constitutionnel et d'organisation des pouvoirs publics qui allège d'autant le programme de droit administratif.

Les autres Facultés proposent d'étendre la durée actuelle du cours qui est annuel. Lyon, Montpellier, Paris et Poitiers adoptent purement et simplement les propositions du Ministre, relatives à un cours semestriel de droit administratif approfondi. Aix et Nancy arrivent à peu près au même résultat en instituant un second cours de droit administratif, mais en y attachant d'autres matières: Aix, la science financière; Nancy, le droit constitutionnel.

Bordeaux, Caen, Lille, Lille-libre (à titre subsidiaire) demandent un second cours annuel, à deux leçons par semaine selon Bordeaux, à trois leçons selon Caen.

Rennes et Toulouse professent des opinions particulières. Rennes, qui admet la bifurcation, demande un cours commun de droit constitutionnel comprenant l'organisation politique, administrative et judiciaire; puis un cours spécial de droit administratif pour la section judiciaire. Toulouse, opposée au sectionnement, institue dans un premier projet un cours semestriel de droit constitutionnel et organisation des pouvoirs publics, sans préjudice du cours annuel de droit administratif, et dans un projet subsidiaire remplace ce régime par un cours annuel de droit administratif et législation coloniale, et deux cours semestriels: celui ci-dessus, et un autre sur le contentieux administratif.

Législation coloniale, économie coloniale. — Ces deux matières, séparées en deux cours semestriels dans le projet ministériel, sont ainsi admises par la seule Faculté de Paris à qui la circulaire a emprunté sa formule.

La plupart des autres Facultés estiment qu'il vaut mieux

fondre les deux enseignements en un seul. Pour les unes (Aix, Dijon, Lille), la durée du cours serait d'une année. D'autres (Caen, Lyon, Montpellier, Poitiers, Rennes) pensent qu'un semestre suffirait pour l'exposition du double enseignement.

Grenoble rattache la législation coloniale à l'organisation des pouvoirs publics et reste muette sur l'économie coloniale.

Lille-libre propose un cours semestriel où la législation coloniale serait réunie au droit maritime et au droit industriel.

Bordeaux écarte l'économie coloniale dont les principes essentiels doivent sans doute être exposés dans le cours d'économie politique, et institue un cours annuel (à deux leçons par semaine) de législation coloniale. Toulouse rattache la législation coloniale au droit administratif, dans son projet subsidiaire.

Nancy enfin n'accorde aucune place dans son programme, ni à l'économie coloniale, ni à la législation coloniale. De même Toulouse, projet principal.

Législation industrielle. — Six Facultés : Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Toulouse (projet subsidiaire), accordent à cet enseignement un semestre, comme la circulaire. Aix, Bordeaux, Caen et Lille proposent une solution analogue en réunissant dans un cours annuel le droit industriel et le droit maritime. Ce cours, déclaré commun aux deux sections par Caen, est réservé à la section administrative par Aix et à la section judiciaire par Lille et Bordeaux. On se souvient que Lille-libre se contente de six mois pour la législation maritime, coloniale et industrielle.

Dijon accorde une année entière au droit industriel.

Rennes ne lui donne rien.

Droit constitutionnel. — Comme le projet ministériel, les programmes de Lille-libre, Lyon, Montpellier et Toulouse consacrent un semestre au droit constitutionnel.

Dijon, Lille et Rennes lui accordent une année entière. Mais on n'oubliera pas que Dijon repousse le sectionnement. D'autre part, Rennes déclare ce cours commun et y fait rentrer l'organisation politique, administrative et judiciaire. Lille laisse cet enseignement spécial à la section administrative.

Ce système se rapproche de celui que proposent Aix, Bordeaux et Grenoble, et qui consiste à rattacher le droit constitutionnel à un cours plus large sur l'organisation générale des pouvoirs publics.

Caen, Paris et Poitiers font du droit constitutionnel une dépendance de l'histoire du droit; Nancy, une dépendance du droit administratif.

Certaines Facultés ont sollicité la création de cours nouveaux, en outre de ceux que le Ministre proposait, notamment un cours d'organisation générale des pouvoirs publics. Il est réclamé par les Facultés d'Aix, Bordeaux, Caen, Grenoble, Lille et Rennes. Les motifs invoqués sont sensiblement les mêmes dans les six rapports. D'une part, ce cours initierait l'étudiant aux études juridiques; d'autre part, il soulagerait d'autres cours de certaines matières, par exemple la procédure civile, de l'organisation judiciaire. Mue par les mêmes idées, la Faculté de Dijon demande un cours d'introduction à l'étude du droit, comprenant l'histoire des sources et l'organisation des pouvoirs publics.

Huit Facultés demandent que le droit maritime soit enseigné; Grenoble le rattache au droit commercial, Aix, Caen, Bordeaux, au droit industriel; Lille et Rennes en font l'objet d'un cours distinct, semestriel pour Rennes, annuel pour Lille; Poitiers enfin lui consacre une conférence. — Ces mêmes Facultés se partagent sur le classement du cours. Caen, Grenoble, Poitiers en font un cours commun. Aix, Lille et Rennes le réservent à la section administrative, Bordeaux à la section judiciaire, Lyon et Montpellier demandent pour la section administrative un cours annuel de droit commercial terrestre et maritime comparé. Montpellier demande aussi un cours semestriel de statistique.

Toulouse (projet subsidiaire) demande un cours semestriel sur les preuves et voies d'exécution.

Grenoble désire deux cours semestriels de procédure approfondie et de législation criminelle et pénitentiaire.

Enfin, la Faculté libre de Lille voudrait enlever un trimestre à la procédure pour le donner à l'enregistrement.

Un dernier point doit nous arrêter sur cette question des programmes : la répartition des matières entre les trois années de la licence.

La répartition dépend du parti résolu sur chaque enseignement en particulier et avant tout sur la question du sectionnement.

Il y a unanimité pour maintenir le code civil dans les trois années, le droit commercial et le droit international privé en 3e année. Le même accord existerait pour placer en 1re année les différents cours historiques, si Montpellier ne séparait pas l'histoire du droit privé, placée en 3e année (section judiciaire), du cours commun, 1re année, d'histoire générale du droit français. De même pour le droit maritime placé en 2e année par la Faculté libre de Lille, tandis que toutes les Facultés de l'État le réservent à la 3e année.

Lyon, Paris et Poitiers, seules Facultés qui admettent un cours de droit des gens approfondi, le placent en 3e année.

Le cours d'organisation générale des pouvoirs publics et celui de droit constitutionnel, qui en tient lieu dans quelques programmes, sont généralement affectés à la 1re année. Seules, Nancy et Rennes les mettent en 2e année.

La législation industrielle figure habituellement aussi dans le programme de 3e année. La Faculté libre de Lille la place en 2e année, et ainsi fait Toulouse dans son projet subsidiaire.

La plupart des programmes font passer en 1re année l'économie politique, cours d'initiation qui « se rapproche tout à la fois de la philosophie et des sciences naturelles que les jeunes bacheliers viennent d'étudier ». Bordeaux, Dijon et Lille la laissent en 2e année.

Il y a partage pour la place de la science financière. Cinq Facultés l'affectent à la 3e année : Aix, Bordeaux, Grenoble, Nancy, Toulouse (projet subsidiaire). Les neuf autres la mettent en 2e année.

Sur les autres matières, les divergences sont plus accusées et les variantes nombreuses.

Le droit des gens est placé en 3e année par onze Facultés; en 2e par trois : Aix, Lille-libre, Toulouse (projet subsidiaire); en 1re par une seule : Dijon.

Même variété pour le droit administratif. Grenoble, Lille-libre et Toulouse, qui n'admettent qu'un cours annuel, le font passer en 2e année, Dijon le laisse en 3e année. Les autres Facultés, admettant deux cours, les placent en 2e et 3e années.

Même variété encore pour :

La législation coloniale. — Parmi les Facultés qui l'admettent, sept (Aix, Caen, Bordeaux, Lille-libre, Lyon, Poitiers, Toulouse, projet subsidiaire), la placent en 2e année; cinq, Dijon, Lille, Montpellier, Paris, Rennes en 3e année, Grenoble en 1re.

L'économie coloniale. — Quatre Facultés (Aix, Caen, Lyon, Poitiers) la placent en 2e année, deux (Dijon, Montpellier) en 1re, Paris en 3e. On sait que les autres ne portent pas ces matières sur leurs programmes.

Le droit romain. — La plupart des Facultés lui conservent sa place en 1re et 2e année. Aix seule propose de reculer en 2e et 3e année le cours désormais spécial à la section judiciaire. Grenoble, Montpellier, Rennes et Toulouse (projet subsidiaire), placent en 2e année le cours unique réservé à l'étude dogmatique du droit romain.

Les plus nombreuses variétés se montrent dans l'organisation des cours de procédure et de droit criminel.

Quant à la procédure civile, certaines Facultés admettent un cours pour chaque section. L'un et l'autre sont placés en 2e année par quatre Facultés : Bordeaux, Montpellier, Paris, Poitiers; en 3e année par Lyon. Caen met en 2e année le cours semestriel de la section administrative, en 3e le cours annuel de la section judiciaire. Grenoble donne à la 2e année un cours commun et à la 3e un cours approfondi. Dijon et Nancy n'admettent qu'un cours commun maintenu en 2e année; Lille-libre et Toulouse placent en 3e année ce cours unique et commun. Enfin, Aix, Lille et Rennes font de la procédure une matière spéciale à la section judiciaire; mais les deux premières la placent en 3e année et la dernière en 2e année.

Il n'y a pas moins de combinaisons pour le droit criminel. Les deux cours spéciaux sont placés en 2e année par Caen, Lyon et Paris. Trois Facultés : Bordeaux, Montpellier, Poitiers, mettent en 2e année le cours de la section administrative, en 3e année celui de la section judiciaire. Grenoble a un cours général en 2e année, un cours approfondi en 3e. Cinq Facultés n'admettent qu'un cours commun; mais Dijon et Nancy le mettent en 1re année; Lille et Toulouse, en 2e; Lille-libre, en 3e. Enfin Aix et Rennes réservent le cours à la section judiciaire et le mettent, celle-ci en 3e, celle-là en 2e.

Restent les cours réclamés par les Facultés. Lille-libre met en 3e année l'enregistrement; Montpellier et Lyon, le droit commercial comparé; Montpellier, la statistique; Toulouse, les preuves et voies d'exécution; Grenoble, la procédure approfondie et la législation criminelle et pénitentiaire.

Seule la Faculté de Grenoble pense qu'il serait nécessaire que des programmes officiels fussent arrêtés par M. le Ministre après avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique pour les cours suivants : Histoire du droit romain et français, droit constitutionnel et organisation générale des pouvoirs publics en France et dans les Colonies, droit administratif, procédure civile et droit criminel.

IV

Le régime des examens n'est modifié que par deux Facultés. Caen demande, pour chaque année, un examen unique à 5 interrogations. Lille voudrait que les deux parties de l'examen actuel

fussent solidarisées. Les autres Facultés admettent le maintien du *statu quo* (Dijon, Nancy), ou ne s'expliquent pas.

V

La circulaire ministérielle est relative à la licence seulement, muette pour le doctorat. Ce silence est imité par quatre Facultés : Bordeaux, Lille-libre, Paris et Poitiers.

Les autres se sont demandé si les réformes proposées n'auraient pas leur contre-coup sur les études supérieures. Seulement les unes (Grenoble, Lille, Nancy) n'ont pas cru devoir s'expliquer sur un point laissé à l'écart par le Ministre, volontairement sans doute. Toute discussion à ce sujet leur paraît prématurée ; elle viendra à son heure, après la réalisation des réformes projetées pour la licence. Lille cependant « tient à déclarer qu'elle considérerait comme inacceptable toute proposition qui tendrait à diminuer, dans les épreuves actuelles du doctorat en droit, l'importance du droit romain et du code civil ». Lyon « demandera la suppression du troisième examen » et « insistera pour que le droit romain et le droit civil français reprennent, dans la préparation du doctorat, toute l'importance qu'ils avaient autrefois ».

Six Facultés ont pensé qu'il était impossible de négliger les destinées du doctorat et se sont efforcées d'élaborer un système d'ensemble, embrassant toutes les études juridiques.

La plupart d'entre elles admettent que le doctorat doit rester unique, les unes explicitement, les autres implicitement, par cela seul qu'elles ne proposent pas de le scinder. Aix se prononce formellement en ce sens, d'abord parce que le sectionnement de la licence est motivé par des raisons professionnelles qui « n'ont rien à voir avec les études supérieures », et aussi parce que le doctorat ès sciences politiques ne mériterait ce nom que s'il était obtenu par des études spéciales et que, ainsi entendu, il nuirait au doctorat en droit en lui enlevant des élèves que séduirait la facilité relative de ces études et en le discréditant par cette même facilité ; enfin, parce qu'il serait difficile de donner à ce grade nouveau une sanction convenable.

Caen, qui, à la différence d'Aix, est opposée à la double licence, « estime qu'un doctorat unique est tout aussi nécessaire, plus nécessaire même qu'une unique licence... Un docteur en droit doit être avant tout un jurisconsulte. Le doctorat ne peut être un grade professionnel. »

Dijon, Rennes et Toulouse admettent implicitement le maintien de l'unité du doctorat.

Lille-libre, au contraire, « admet et approuve la division pour le doctorat ».

Montpellier « n'a pu avoir la pensée de soumettre les licenciés administratifs aux épreuves du doctorat en droit privé actuel. Ce serait leur imposer des études qui sont le complément et le développement d'autres auxquelles ils sont étrangers. « Elle estime « qu'une égalité aussi parfaite que possible doit être établie entre les deux licences, et qu'obliger les licenciés ès sciences administratives à se munir, pour parvenir au doctorat, du diplôme de licence ès sciences judiciaires, en consacrant une 4e année d'études à l'obtenir, ce serait contribuer à la dépréciation de la licence administrative. En outre, il paraît difficile d'admettre que l'étude approfondie des sciences administratives et politiques ne puisse conduire à un degré de culture intellectuelle qui justifie l'octroi du grade de docteur. » La Faculté est ainsi conduite à « créer, à côté du doctorat judiciaire, un nouveau grade dit doctorat ès sciences administratives ».

Aix, Caen et Rennes, qui admettent, la première la double licence ,les deux autres la bifurcation, avec l'unité du grade, ne permettent l'accès du doctorat qu'aux étudiants qui auront suivi les deux ordres d'enseignement. Aix dit : « On n'admettrait ainsi aux études supérieures que les jeunes gens qui auraient reçu une éducation juridique très complète et auraient déjà donné des preuves de l'intelligence, du travail, des aptitudes variées qu'on peut légitimement exiger d'un docteur. » Caen indique que le doctorat étant « un grade de luxe », il n'y a pas lieu de « mesurer étroitement le temps nécessaire à son obtention ». Rennes trouve « tout naturel... d'exiger des docteurs, qu'à côté de connaissances approfondies sur le droit romain et le code civil, ils possèdent au moins des notions générales sur les autres branches de la législation ». Les trois Facultés ajoutent que, si cette exigence fait perdre du temps aux aspirants docteurs, ils la regagneront à la suppression du 3e examen de doctorat.

Lille n'ouvre l'accès du doctorat qu'aux licenciés en droit, et en exclut les licenciés administratifs.

Dijon et Toulouse, opposées à toute bifurcation, sont muettes.

Montpellier se sépare des cinq autres Facultés pour demander le maintien du 3e examen de doctorat. Cette épreuve est généralement regardée comme inutile, et sa suppression est sollicitée. « Cette suppression qui n'aurait que peu d'adversaires, dit Aix,

serait justifiée par les connaissances acquises dans les sciences politiques et par le rattachement aux deux premiers examens des matières enseignées aux cours complémentaires du doctorat. » Lille, partisan du double diplôme, propose de dispenser de ce 3e examen les licenciés en droit qui auraient en outre obtenu le diplôme administratif. Bordeaux, partisan en principe d'une 4e année avec diplôme spécial, voudrait que le second grade dispensât du 3e examen de doctorat.

Les Facultés ne proposent qu'un petit nombre de modifications au régime actuel du doctorat. Le programme notamment est faiblement modifié. Le fonds principal reste le droit romain et le code civil. Les Facultés sont d'accord pour y ajouter un cours d'histoire du droit. Mais Aix, Dijon et Toulouse rattachent cette matière au 1er examen de doctorat, Caen au 2e, Rennes est muette. Rennes ne formule pas d'autres propositions, relativement au doctorat. Caen ajoute au 1er examen une question sur le droit constitutionnel ou la statistique et l'économie politique comparée, au choix de l'examinateur, au 2e examen une question sur une matière spéciale traitée dans un cours de droit civil approfondi, Toulouse, une question sur l'histoire du droit romain, les institutions et le droit public, objet d'un cours spécial à créer. La même Faculté et celle d'Aix demandent pour le 2e examen deux interrogations sur des matières à déterminer pour chaque Faculté spécialement selon les intérêts de la région.

Dijon et Toulouse enfin placent au 2e examen une question sur le droit international privé.

Aix propose encore deux modifications : élever à six le nombre des examinateurs des deux examens et à cinq celui du jury de la thèse, instituer deux questions de pandectes. Dijon et Caen demandent cinq examinateurs à chaque épreuve. Caen demande une thèse unique, au lieu des deux dissertations actuellement exigées.

Montpellier ne propose aucune réforme pour le doctorat judiciaire. Il organise le doctorat ès sciences administratives en écartant le 1er examen du régime actuel, auquel il substitue le 2e examen du même régime; puis en instituant un 2e examen « composé de matières choisies par l'étudiant parmi les matières administratives et économiques ». « La thèse devrait exposer un sujet de droit public au triple point de vue historique, économique et des législations comparées. »

VI

Deux Facultés seulement ont porté leur attention sur l'agréga-

tion. Aix « est opposée au sectionnement de l'agrégation qui entraînerait le sectionnement des Facultés. Elle se contenterait d'une place faite, entre les épreuves du concours, aux sciences politiques; par exemple, on pourrait ajouter une leçon aux épreuves définitives et gagner le temps nécessaire en remplaçant l'argumentation de droit romain par une leçon de droit romain. »

Montpellier pense au contraire que le sectionnement des agrégations « est une mesure qui s'impose comme le couronnement de toutes les autres ».

VII

Enfin sept Facultés se sont occupées de la capacité en droit. Toulouse renouvelle un vœu tendant à l'étude des réformes dont ces études sont susceptibles. Lille, affirmant que certaines réformes sont reconnues nécessaires, demande qu'on s'en occupe. Ainsi fait Grenoble, après avoir indiqué que le programme actuel de la capacité laisse de côté des matières indispensables telles que le droit commercial, l'enregistrement, la législation notariale et la partie du code civil expliquée pendant la 3e année de licence. Paris est prêt à examiner la question.

Caen demande deux années d'études (au lieu d'une seule) embrassant le droit civil dans son entier, la procédure civile et des notions de droit criminel, avec un examen à la fin de chaque année.

Rennes propose :

1° De changer le titre un peu singulier de capable en droit en celui de bachelier en droit...

2° D'exiger pour l'obtention de ce diplôme de bachelier le certificat de grammaire ou tout au moins le certificat d'études primaires;

3° D'établir un programme comprenant deux années d'études et portant sur : le code civil entier, la procédure civile, le droit criminel, le droit commercial et le cours de droit constitutionnel proposé par la Faculté comme cours de seconde année pour la licence.

4° D'exiger le diplôme de bachelier en droit pour un certain nombre de fonctions accessibles aujourd'hui sans aucune espèce de diplôme; par exemple les fonctions de juge de paix, greffier de paix, notaire, chef de division des préfectures, etc. Pour Lyon, la question n'est pas urgente.

Félix MOREAU,

Agrégé à la Faculté de Droit d'Aix.

CONGRÈS INTERNATIONAL

DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]

SECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ÉQUIVALENCE INTERNATIONALE DES ÉTUDES ET DES GRADES

SÉANCE DU MERCREDI 7 AOUT

Présidence de M. BUFNOIR.

M. le Président de la Section invite MM. les délégués étrangers à bien vouloir fournir des renseignements sur les règles admises chez eux, relativement aux points suivants :

1° Quelles sont les conditions d'admission dans les Facultés?

2° Accorde-t-on aux étudiants le droit d'accomplir à l'étranger une partie de leur scolarité?

3° Dans quelle mesure accorde-t-on l'équivalence au point de vue de la recherche d'un grade supérieur, et au point de vue professionnel?

M. Collard, professeur à l'Université de Louvain, délégué belge.

1° Nos Universités belges, n'exigeant aucun examen d'entrée, sont ouvertes à tous les étrangers : ils peuvent donc non seulement y suivre des cours, mais encore y prendre les divers grades académiques.

Un étudiant étranger ne peut poursuivre dans notre pays les études d'enseignement supérieur qu'il a commencées dans son pays, en les reprenant au point où il les avait conduites. Il devra subir à nouveau l'épreuve plus ou moins équivalente qu'il a subie dans son pays.

2° Les Belges peuvent prendre les divers grades académiques, sans suivre les cours d'une Université belge. Ils se présentent, dans ce cas, devant le jury central, qui a son siège à Bruxelles. Ils sont donc libres, s'ils le veulent, d'aller étudier à l'étranger.

3° Voici maintenant, pour la Belgique encore, l'état de la question de l'équivalence des grades au point de vue professionnel.

La loi du 15 juin 1881 sur l'enseignement moyen autorise le gouvernement à dispenser, sur l'avis conforme du Conseil de perfectionnement, des conditions de nationalité, de diplôme, d'examen ou de certificat les

1. Voir le numéro du 15 août 1889.

professeurs de langues vivantes, d'arts graphiques, de musique et de gymnastique.

La loi organique de l'enseignement supérieur (de 1849) permet de faire appel aux étrangers pour les chaires académiques. « La science, disait un jour M. Trasenster, alors recteur de l'Université de Liège, n'a pas de frontières; elle ne connaît ni les protections douanières ni les murailles chinoises. »

Enfin, notre loi sur la collation des grades académiques donne au gouvernement le droit d'accorder les dispenses sollicitées par les personnes qui, ayant été diplômées à l'étranger, aspirent à exercer l'art ou la profession auxquels correspondent leurs diplômes.

Notre gouvernement peut, sans rendre compte des motifs, refuser les dispenses demandées. Il peut également les accorder sans condition. S'il veut, pour s'éclairer, recourir à l'appréciation d'un jury, il peut soumettre le solliciteur à un examen; mais cet examen doit porter exclusivement sur celles des matières prescrites par la loi de 1876 qui ne font pas partie de l'enseignement dans l'Université étrangère qui a délivré le diplôme.

Ce droit a paru exorbitant, et l'Académie de médecine a adressé, dès 1879, de vives protestations au gouvernement.

Elle a fait observer que, si chez nous le titre de docteur ne se donne que dans des conditions déterminées qui en assurent le caractère vraiment sérieux, dans d'autres pays ce titre est accordé avec une grande facilité, qu'il est même acheté, et que, purement honorifique, il ne confère pas le droit de pratiquer. Cela étant, il est injuste et même dangereux d'assimiler les diplômes étrangers à ceux des Universités belges. Mais il n'est pas moins injuste de repousser les étrangers, de ne pas admettre ceux qui présentent des garanties de capacité équivalentes à celles des praticiens diplômés dans le pays. En d'autres termes, les dispenses ne peuvent s'accorder que s'il y a équivalence dans la somme des connaissances. Pour établir cette équivalence, même dans une mesure étroite, il faudrait que le gouvernement se livrât, pour chaque cas particulier, à une enquête délicate et compliquée. Il importe donc, en vue de l'éviter, de recourir à des moyens plus logiques et moins aléatoires. L'Académie a demandé en conséquence qu'on en revînt à une ancienne disposition de loi obligeant le gouvernement à prendre l'avis du jury central chargé de délivrer les diplômes de docteur ou de pharmacien et à s'y conformer.

Le Conseil de perfectionnement de l'enseignement supérieur a examiné à son tour la question.

Il a demandé également l'avis du jury central, mais, dans sa pensée, cet avis ne liera pas nécessairement le gouvernement. Il a ensuite exprimé le vœu que le diplôme étranger, dont on sollicite la reconnaissance, conférât le droit d'exercer dans le pays d'origine.

C'est conformément à ces vœux que le gouvernement exige dans son projet de loi l'avis *motivé* du jury central. La Section centrale, chargée d'en faire l'examen, va plus loin et propose que la décision soit prise sur l'avis *conforme* de ce jury.

Notre projet de loi exclut donc tous les diplômes purement scientifiques. Il pose ce principe que celui qui n'a pas la faculté de pratiquer dans son propre pays ne saurait être fondé à réclamer le privilège de pratiquer chez nous.

Le jury central, composé de professeurs appartenant à chacune des quatre Universités et présidé par un représentant du gouvernement, examinera les titres du solliciteur et pourra, s'il le croit utile, procéder à un examen.

La question du rôle à faire jouer à la réciprocité internationale, dans la question qui nous occupe, n'a été qu'effleurée au sein de la commission de l'Académie de médecine. Un de ses membres, M. Bommelaere, s'est demandé s'il ne conviendrait pas que la Belgique fût l'initiatrice d'une conférence internationale où cette question de réciprocité serait discutée. Le rapporteur, en parlant de cette idée du savant professeur de Bruxelles disait : « Si elle venait à être réalisée dans son sens le plus large, nous verrions un jour avec bonheur s'ouvrir, à côté de l'ère, déjà venue, du cosmopolitisme scientifique, qui est dans toutes nos consciences, celle du libre-échange professionnel, que salueraient avec transport les amis du progrès et de la liberté. » Le vœu que M. Bommelaere formulait, il y a dix ans, se réalise aujourd'hui, grâce à la France, qui aura l'honneur d'avoir soulevé et résolu, j'espère, cette importante question.

M. Gaudenzi, professeur à l'Université de Bologne. — En Italie, l'admission des étudiants étrangers relève des Facultés, qui peuvent accepter ou refuser l'équivalence des diplômes qu'on leur présente. Chaque Université fait comme elle l'entend.

On admet sans réserve le droit de faire une partie de ses études à l'étranger; quant aux examens subis dans les Facultés il en est dont on peut reconnaître l'équivalence : par exemple, un examen de droit romain; il n'en sera en revanche pas de même pour un examen de droit civil.

Au point de vue professionnel, on admet l'équivalence : par exemple, en médecine, à la suite, s'il y a lieu, d'une épreuve pratique et d'un examen portant sur la partie spécialement professionnelle; en droit, il faut faire un stage et subir un examen d'État.

M. le docteur Deroye, directeur de l'École de médecine de Dijon. — Dans une question de cet ordre, il me paraît impossible de raisonner en même temps sur toutes les branches de l'enseignement supérieur, car, ce qui est vrai pour le droit peut ne pas l'être pour la médecine; je tiens donc à rester sur le terrain médical exclusivement. — Au point de vue de l'équivalence à établir sous le rapport de la scolarité, il me semble difficile d'admettre ce principe, car l'enseignement médical est organisé en France de telle façon que chaque année l'étudiant étudie une branche différente de la médecine. Or l'étudiant en médecine ne risquerait-il pas une grande perte de temps en allant, pendant le cours de ses études, suivre un enseignement étranger qui n'est pas organisé de la même façon sous le rapport de la distribution des matières de l'enseignement? Je crois donc, qu'autant il est avantageux à un étudiant d'aller à l'étranger à la fin de ses études, autant il pourrait profiter peu de ses voyages pendant ses études.

Quant à l'équivalence des grades, il est impossible de l'admettre en principe. La force des études médicales dans les Universités étrangères, est si différente dans le même pays, qu'on ne peut établir en pratique un dénombrement et un triage pour établir une équivalence. Tout ce qu'on pourrait peut-être admettre, c'est l'équivalence des grades à la condition de subir les examens qui, en France, ont trait spécialement à l'exercice de la médecine (pathologie, accouchements, etc.).

Quant aux frais à payer pour la scolarité antérieure, c'est là un usage fâcheux qui aurait dû être abandonné depuis longtemps. — Ce qui me paraît aussi très désirable c'est que l'on permette, à tous les étrangers qui en ont le désir, de suivre les cours des Facultés et de passer des examens pour conquérir le diplôme de docteur, à la condition que ce diplôme ne donne pas le droit d'exercer en France.

M. Laskowsky, doyen de la Faculté de médecine de Genève. — Il y a deux espèces de grades entre lesquels il importe d'établir nettement la différence : 1° ceux qui confèrent des droits professionnels; 2° ceux qui n'en confèrent pas. Pour les examens qui confèrent des droits professionnels, le pays peut faire refaire un examen. Il ne saurait en être de même pour les examens qui ne donnent que le droit de suivre des cours et de subir certains examens. L'équivalence avec ces examens-là peut et doit être largement accordée. C'est ce que nous faisons à Genève. Nous allons plus loin d'ailleurs, puisque nous accordons dans le canton de Genève le droit d'exercer, aux docteurs étrangers. Ce fait est d'ailleurs particulier à Genève et n'est pas d'une application générale à la Suisse.

Quant à la scolarité accomplie en partie à l'étranger, il y a un véritable avantage à en favoriser la pratique. En théorie, c'est très bien de recommander les séjours à l'étranger après le doctorat; en fait, cela n'a jamais ou presque jamais lieu. Il serait à désirer, pour la prospérité même des études médicales en France, qu'un étudiant français pût faire à l'étranger une partie de ses études. L'objection tirée de ce fait que les études médicales sont distribuées en France d'une certaine façon est insuffisante : en effet, d'une part plusieurs Universités étrangères distribuent les études médicales de la même façon qu'en France; d'autre part l'étudiant français, séjournant à l'étranger, pourra régler ses études d'après le programme français; rentrant dans son pays, il se trouvera avoir fait des études analogues à celles de ses camarades, qui ne sont pas sortis de chez eux.

En France on accorde bien, à titre onéreux, les inscriptions aux étudiants étrangers, en revanche on les refuse aux nationaux. Si bien que pour ceux-ci les études antérieures faites à l'étranger sont regardées comme non avenues : un Savoyard, par exemple, demeurant tout près de Genève, n'aura pas le droit d'y commencer ses études médicales, pour les achever plus tard, à Lyon par exemple. La France souffre la première de pareilles mesures.

M. Ferrari Perez, professeur de physique et chimie à l'École normale de Mexico. — La République mexicaine compte 27 États indépendants et il y a autant de lois scolaires que d'États. Dans les écoles soutenues par le gouvernement, nous acceptons des certificats spéciaux pour la chimie, pour la physique, par exemple.

Dans presque tous les services, les étrangers ont plus de droits que les nationaux.

Il serait à souhaiter que dans un congrès tel que celui-ci on pût arriver à indiquer un plan d'études qui seraient égales dans tous les pays.

M. de Medveczky, professeur à l'Université de Budapest. — Les Universités étant chez nous autonomes ont le droit de reconnaître les diplômes étrangers. La pratique est assez libérale en ce qui concerne les diplômes de lettres ou de sciences. Quant aux diplômes juridiques ou médicaux, on ne peut l s reconnaître que sous condition d'une enquête et d'un

complément d'examen. — Il n'y a pas d'autre grade universitaire que le doctorat; mais, à côté du doctorat, nous avons trois examens d'État, successifs. En Autriche et en Hongrie, quand les études sont identiques, nous admettons l'équivalence des grades.

Dans la Faculté de philosophie on admet le droit de faire ailleurs une partie de sa scolarité. Dans la Faculté de droit cela dépend des études à faire : pour les deux premières années un séjour à l'étranger ne présente pas de difficultés; plus tard, quand les études sont plus particulières au pays même, il en est autrement : le candidat n'est admis à l'examen que sur la justification de certaines inscriptions.

M. Philarètos, avocat près l'Aréopage d'Athènes, ancien député. — Il faut, pour être admis à l'Université, avoir un diplôme de fin d'études gymnasiales (secondaires).

L'exercice d'une profession n'est autorisé qu'à la suite, s'il y a lieu, d'un examen pratique. Quant à la médecine et au droit, les diplômes étrangers connus sont valables et donnent le droit de se présenter immédiatement à un examen complémentaire spécialement professionnel. En philologie et en théologie les examens pratiques n'existant pas, les diplômes étrangers sont reconnus sans examen complémentaire.

M. Lyulph Stanley. — Il n'y a pas en Angleterre de règle générale. Chaque Université est très jalouse de son autonomie. A Oxford et à Cambridge on sera toujours charmé de recevoir des étrangers, qu'ils aient ou non des diplômes. Donner le droit de cité ne soulèverait aucune difficulté. En revanche, nous attachons un grand prix à la résidence et nous ne voudrions pas que nos diplômes d'Oxford ou de Cambridge fussent conquis, comme ceux de Londres, sans obligation de résider à l'Université.

M. Ibrahim Moustapha-Bey, professeur à l'École de médecine au Caire, délégué du gouvernement égyptien. — En Égypte, tous ceux qui ont fait les études secondaires et obtenu des certificats d'approbation, ont le droit de suivre les cours des études supérieures.

Les étrangers ont ce même droit s'ils sont munis de titres qui leur permettent d'aborder ces mêmes études supérieures dans leurs pays respectifs.

Les étrangers qui ont commencé leurs études supérieures ailleurs peuvent continuer ces études dans les écoles égyptiennes s'ils ont un certificat constatant les études faites dans l'école qu'ils ont quittée. Le candidat doit produire en outre un certificat constatant qu'il n'a pas été renvoyé de l'école pour inconduite.

Je ne crois pas qu'il soit impossible d'admettre ceux qui ont commencé leurs études dans une école supérieure ou dans une Faculté d'un pays, à continuer leurs études dans les écoles d'un autre pays. La différence de l'ordre dans lequel les diverses branches d'études sont enseignées, invoquée par M. le directeur de l'école de Dijon, n'est pas suffisante pour écarter une pareille mesure. D'ailleurs, l'ordre dans lequel les sciences sont enseignées n'est pas arbitraire, mais imposé, en quelque sorte, par une nécessité qui est le rapport entre les différentes sciences. Ce rapport ne peut donc être que le même, à peu près partout.

Quant aux prérogatives accordées au diplôme étranger en Égypte, elles sont les mêmes que celles accordées au diplôme délivré par le gouvernement. — Le gouvernement a accordé le droit d'exercice aux por-

teurs de diplômes d'officier de santé ou de pharmacien de 2e classe; et il a eu parfaitement raison d'agir ainsi; il est incompréhensible en effet que des hommes diplômés soient capables de traiter une maladie ou de préparer un médicament dans un lieu et deviennent incapables de le faire dans un autre.

Quant à savoir s'il convient de délivrer des diplômes qui ne seraient valables qu'à l'étranger, il n'est pas de l'intérêt de la France d'agir ainsi. La France a des relations étendues avec l'Orient. Ses diplômes sont, avec raison, très estimés, et si elle venait à faire une pareille restriction, elle éveillerait des soupçons mal fondés assurément, mais préjudiciables à l'estime et à la confiance dont les diplômes français sont avec justice l'objet.

M. Van Hamel, professeur à l'Université de Groningue, délégué de la Hollande. — La question des équivalences a été posée pour la première fois en Hollande il y a quatre ans, à propos d'une demande faite par le gouvernement de la République sud-africaine (Transwaal), tendant à faire admettre les jeunes gens de ce pays aux Universités hollandaises.

La loi sur l'enseignement supérieur (loi de 1876) l'avait complètement laissée de côté. En 1885, un article supplémentaire de cette loi a été voté par les Chambres, admettant d'une manière générale l'équivalence pour le certificat de maturité, et un décret royal a désigné les diplômes étrangers qui seraient considérés désormais comme équivalents au certificat hollandais. Les diplômes de bachelier ès sciences et de bachelier ès lettres se trouvent inscrits sur la liste officielle.

Mais l'équivalence ne s'étend pas au delà de l'admission aux études. Pour les grades proprement dits, conférés par les différentes Facultés, il n'existe aucune stipulation.

Le titre de docteur en médecine étant purement honorifique en Hollande (un examen d'État donne seul le droit d'exercer la médecine), on permet aux étrangers, ou aux Hollandais qui sont allés prendre ce titre en Allemagne, de s'en parer.

Plusieurs chaires des Universités hollandaises sont occupées par des étrangers, mais le titre de docteur n'est pas réclamé pour les titulaires des chaires de professeur. Il n'est de rigueur que pour les « privat docent » (professeurs libres), et pour ceux-ci le gouvernement a toujours reconnu le titre de docteur obtenu à l'étranger.

Pour l'enseignement des langues vivantes dans les lycées, la question de l'équivalence ne se pose pas. Car la préparation à cet enseignement se fait en dehors de l'Université et l'examen d'État qui confère le diplôme de professeur de langues vivantes est de rigueur pour les étrangers comme pour les nationaux.

M. V. A. Uréchia, ancien ministre, sénateur, délégué du royaume de Roumanie, donne au Congrès des informations sur la législation scolaire de son pays. M. Uréchia fait l'histoire succincte de l'examen du baccalauréat en Roumanie. Ce n'est qu'après 1864, que cet examen a été calqué sur l'examen équivalent français. Ayant administré l'instruction publique depuis 1866 à divers titres, M. Uréchia a toujours travaillé dans le sens des vues si larges des rapports en discussion. — Après avoir constaté l'identité parfaite de l'examen du baccalauréat roumain avec l'examen français, l'orateur passe en revue l'organisation des différentes Facultés. Tout diplôme étranger de docteur en droit ou en médecine doit

recevoir le visa de l'Université. L'exercice de la médecine est libre pour celui qui a rempli cette formalité. La Faculté de médecine soumet d'ordinaire à une épreuve écrite le possesseur d'un diplôme étranger qui demande la liberté de la pratique. — Le diplôme étranger pour le droit ne peut suffire pour l'admission au barreau. L'avocat doit être citoyen roumain. — Le diplôme peut servir pour le professorat.

La *scolarité* est chose largement pratiquée en Roumanie. La France l'a accordée à la Faculté de médecine de Bucarest, à quelques conditions très admissibles. Il y a garantie suffisante des études dans les examens terminant les études.

M. Uréchia demande en terminant des *conclusions* précises. Il ne voit pas trop comment on arrivera à l'équivalence parfaite pour tous les grades académiques; mais il croit que l'admission, dans toutes les Universités, des étudiants qui pourraient justifier des études complètes secondaires, soit par un diplôme, soit par un certificat en règle, est à souhaiter.

M. Gyner de los Rios, professeur à l'Université et à l'institution libre d'enseignement de Madrid. — En Espagne, l'équivalence des grades étrangers est à présent l'objet d'une concession du ministre, sur le rapport du Conseil supérieur d'instruction publique. C'est le droit actuel. Récemment, et à l'occasion d'une demande sur la validité des diplômes de l'Université de Bologne, à propos des élèves du collège espagnol de cette ville, le Conseil supérieur a approuvé une motion de l'un de ses membres, M. Uña, et proposé au ministre la reconnaissance en Espagne de tous les grades obtenus à Bologne par nos compatriotes, même dans la Faculté de droit; car si le droit positif est différent entre les divers pays, il ne l'est pas moins dans un même État, entre ses diverses époques. Faut-il donc soumettre à un nouvel examen tous les avocats à chaque réforme de leur droit national? — Le Conseil supérieur est actuellement saisi d'un projet, de M. Uña, également, tendant à établir l'équivalence générale des diplômes étrangers, avec les diplômes espagnols sous certaines conditions.

Du reste, en Espagne, le baccalauréat existe. Je ne sais pas trop si c'est un grand bienfait pour un pays que d'avoir un baccalauréat; aussi ce n'est pas à titre de défense que je m'en occupe, mais pour établir les faits. Il y. a vingt ans, nous avions le baccalauréat dans toutes nos Facultés : philosophie et lettres, sciences, droit, médecine, pharmacie et théologie (à présent il n'existe plus dans les Universités).

Alors, le baccalauréat, particulier à l'enseignement secondaire, s'appelait baccalauréat ès arts; mais lorsqu'on a supprimé ce grade dans les Facultés, ce titre a pris dans nos lycées le titre de baccalauréat, tout court.

M. Cart tient à rectifier une erreur qu'il a commise dans son rapport. Nous accordons à l'étranger, sur le vu de certaines pièces reconnues équivalentes, non le *diplôme français*, mais un simple *certificat d'équivalence* en vue d'études déterminées. Le ministre, vu les titres produits et le rapport du recteur arrête : « Les titres produits sont déclarés équivalents au diplôme français pour telles ou telles études. » Si les formalités sont un peu plus longues chez nous qu'ailleurs, il n'en est pas moins vrai que, grâce au libéralisme de nos doyens et de nos recteurs, nous recevons très libéralement les étudiants étrangers. Il importe de le dire bien

haut. S'il y a des mesures fiscales que nous nous accordons tous à regretter, elles ne sont pas très onéreuses, au moins en ce qui concerne le baccalauréat. Quand on ne recourt pas à la voie diplomatique (ambassade, d'où : ministère des affaires étrangères, ministère de l'instruction publique, Faculté des lettres ou des sciences, Faculté de droit ou autres, et retour), mais directement à l'Académie, tout se passe assez vite. Tous les étrangers munis d'un certificat sérieux sont assurés d'obtenir en France l'équivalence avec notre baccalauréat.

La séance est levée à midi.

Le secrétaire-adjoint de la Section.

TH. CART.

SÉANCE DU MERCREDI 7 AOUT, 2 HEURES

Présidence de M. BUFNOIR.

La séance du matin ayant été consacrée à l'exposition des règles admises dans les divers pays, *M. le Président* invite les membres de la Section à traiter la question de l'admissibilité des étudiants étrangers dans les diverses Facultés. Il propose donc de discuter le paragraphe 2 *a* de son rapport, conçu en ces termes :

§ 2 *a*. Est-il souhaitable et possible d'établir l'équivalence internationale des diplômes ou certificats constatant les études d'enseignement secondaire, exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur?

En particulier, pourrait-on admettre, avec ou sans réserves, un étranger à faire des études d'enseignement supérieur du même ordre?

M. Ducrocq, professeur à la Faculté de droit de Paris, correspondant de l'Institut, demande à présenter tout d'abord quelques observations générales, il développe les quatre propositions suivantes :

1° Entre les pays admettant la division des écoles en écoles d'enseignement secondaire et écoles d'enseignement supérieur ou donnant lieu à des épreuves distinctes, il est souhaitable et possible d'établir par l'autorité compétente l'équivalence internationale des diplômes ou certificats constatant les études d'enseignement secondaire exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur.

2° Les pays où l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont réunis dans les mêmes écoles, ou ne donnent pas lieu à des épreuves distinctes, peuvent, sans inconvénient, admettre également les étrangers comme leurs nationaux, sans que la réciproque puisse être admise au profit de leurs nationaux dans les autres États.

3° En ce qui concerne les pays dans lesquels les diplômes de licencié ou de docteur confèrent le droit à l'exercice de certaines professions, l'équivalence avec les diplômes étrangers ne saurait être admise.

4° Il en est autrement dans les autres pays.

M. Uréchia insiste sur le fait que l'équivalence n'implique pas identité absolue d'études.

M. Cart pense que ce qui importe c'est, en ce qui concerne le baccalauréat, de ne pas soumettre chaque cas à une enquête particulière; il

faut que l'équivalence avec tel ou tel titre étranger *connu* soit *de droit* et que l'étudiant ne se trouve pas exposé, parce qu'un doyen, un recteur ou un ministre sont moins libéraux que d'autres, à se voir refuser l'équivalence. Si nous faisons savoir officiellement que nous acceptons, en vue d'études supérieures, tel ou tel diplôme étranger, sans que chaque cas soit soumis à nouveau à une enquête, l'étranger, sûr d'être accueilli dans nos Universités à titre régulier, n'hésitera pas à venir. Une commission compétente serait chargée de l'examen des divers certificats d'études secondaires étrangers et en reconnaîtrait la valeur d'une façon définitive, quitte à compléter sa liste s'il y avait lieu, et sous réserve, cela va sans dire, que le diplôme étranger restât identique à lui-même.

M. Colmet de Santerre, doyen de la Faculté de droit de Paris, tient à ce qu'on laisse à la Faculté le droit de se prononcer dans chaque cas : c'est grâce à son préavis qu'on obtient la garantie d'une préparation suffisante et c'est par là qu'on arme le gouvernement au cas où, pour une raison particulière, il croirait devoir refuser l'équivalence.

M. Bréal estime qu'il est bon que l'étranger soit fixé sur l'accueil que l'on fera à sa demande. Il faut se garder de paraître accorder à l'un une faveur que l'on pourrait refuser à tel ou tel autre, porteur d'un diplôme identique. Si — et ce doit être le fait — c'est avec le certificat étranger qu'on accorde l'équivalence, celle-ci doit être valable, dans tous les cas analogues.

M. Bufnoir fait remarquer que la grosse difficulté réside en ce fait qu'on n'exige pas partout les mêmes examens à l'entrée des Facultés : dans certains pays, par exemple, on peut étudier le droit sans être bachelier ès lettres. Voilà pourquoi il avait cru bon de rappeler, dans son rapport, la solution suivante : l'accès des Facultés est accordé à l'étranger aux mêmes conditions que celles exigées dans son propre pays pour cette admission, avec cette réserve toutefois, que le grade conquis sous ce régime ne saurait être valable qu'à l'étranger. Une pareille mesure permet d'être très large ; elle faciliterait peut-être la suppression d'exigences fiscales que nous voudrions tous voir disparaître.

M. Mustapha-Bey craint que les diplômes conférés avec une pareille restriction perdent bientôt à l'étranger une grande partie de leur prix.

M. Herzen, professeur à l'Académie de Lausanne, pense également que toute restriction est fâcheuse.

Il y aurait, cependant, dit *M. Cart*, vis-à-vis des nationaux une véritable injustice à adopter, sans amendement, une pareille mesure. Si on exige chez nous les deux baccalauréats à l'entrée de la Faculté de médecine, par exemple, tandis qu'ailleurs on n'en exige qu'un, ou peut-être aucun, admettra-t-on au même titre ces deux classes d'étudiants ? Si les deux baccalauréats sont nécessaires pour faire chez nous de bonnes études médicales, les étudiants étrangers qui viennent en France en ont-ils moins besoin que les nôtres ? Pour le renom même de nos Facultés à l'extérieur, ces élèves étrangers ne doivent pas être inférieurs à leurs camarades français. Qu'on exige donc des étrangers les deux baccalauréats, comme des nationaux, mais qu'en revanche on ne fasse aucune difficulté à reconnaître les examens sérieux subis ailleurs : certificats de maturité, licence licéale, ou autres.

M. Gyner de los Rios n'a pas l'intention d'établir l'équivalence du baccalauréat espagnol avec quel baccalauréat que ce soit ; mais il tient à

affirmer encore une fois que le baccalauréat existe en Espagne. Il pense qu'il y aurait lieu de modifier profondément les études secondaires dans son pays. On en a déjà éliminé le grec; M. Gyner, ainsi que quelques professeurs, désirerait qu'on fît de même pour le latin : on fortifierait d'autres branches, qu'il croit plus importantes pour une culture générale et plus conforme aux besoins de la société moderne. Les langues anciennes et les langues orientales (dont en Espagne l'importance est grande) doivent trouver place ailleurs que dans l'enseignement secondaire, qui « ne doit pas avoir un caractère préparatoire, mais être le couronnement de la culture générale humaine ».

M. Bufnoir résume les divers systèmes en présence.

1° Chaque cas peut être examiné en particulier par les Facultés compétentes. C'est le mode usité actuellement chez nous. On lui reproche d'être lent, de donner lieu à des sollicitations personnelles, de causer à l'étudiant étranger une incertitude pénible : c'est une faveur qu'on accorde, non un droit qu'on reconnaît.

2° On pourrait remédier à cette lenteur et à cette incertitude en faisant établir d'avance, par une autorité compétente, la liste des diplômes étrangers qui seraient reconnus équivalents. Le danger c'est que cette liste peut n'être ni très complète ni très exacte, et qu'à l'occasion elle pourrait devenir une cause d'embarras.

3° Les étudiants étrangers seraient admis dans les Facultés sur la simple justification qu'ils remplissent les conditions requises dans leur propre pays pour y faire des études du même ordre.

4° On peut apporter à ce dernier système, s'il paraît d'une générosité excessive, cette restriction, que les grades conférés dans ces conditions ne seront valables qu'à l'étranger. Il est à craindre qu'alors les diplômes perdent, à l'étranger même, une partie de leur valeur.

M. Vilanova y Rieva, professeur à l'Université de Madrid, désirerait arriver à l'unité des programmes et des examens. N'y aurait-il pas lieu par exemple d'indiquer, par un vote, la possibilité de faire les mêmes études dans tous les pays ? M. Vilanova formule, en ce sens, la proposition suivante :

Veuille le Congrès nommer une commission internationale (composée de tous les pays acquis à cette idée), *qui proposerait la meilleure manière d'arriver à l'équivalence et à la réciprocité des diplômes, basés sur l'uniformité des programmes et des études.*

Plusieurs membres de la Section estiment que le Congrès n'a pas la compétence nécessaire pour prendre une pareille décision, qui paraît d'ailleurs se heurter, pour notre époque, à des difficultés insurmontables dans la pratique.

M. Gavard, conseiller d'État, chargé du département de l'instruction publique à Genève, pense qu'il faut trouver, pour clore le débat, une formule simple et pratique. Il propose donc d'adopter le premier alinéa du § 2 *a*, des questions posées par M. Bufnoir à la fin de son rapport, en y ajoutant les mots : *des divers ordres*.

M. le Président met d'abord aux voix la proposition de M. Vilanova. Elle n'est *pas adoptée*.

La formule proposée par M. Gavard est *adoptée à une grande majorité;* il y a un certain nombre d'abstentions.

En conséquence la Section proposera au Congrès d'émettre le vœu suivant :

Il y a lieu d'établir l'équivalence internationale de diplômes ou de certificats constatant les études d'enseignement secondaire, exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur des divers ordres.

M. *Bufnoir* ouvre la discussion sur l'alinéa *b* du § 2.

Après un court échange d'idées entre MM. *Uréchia, Bufnoir, Graebe* et *Medveczky*, qui sont tous d'accord sur ce point, la Section décide à l'*unanimité* de proposer au Congrès d'émettre le vœu suivant :

Il y a lieu de recommander, comme une pratique internationale utile, la concession aux étudiants, du droit d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité.

La séance est levée à 6 heures et demie.

Le secrétaire-adjoint de la Section,

TH. CART.

SÉANCE DU JEUDI 8 AOUT

Présidence de M. BUFNOIR.

M. Bufnoir. — Il reste deux points à examiner :

1° Est-il souhaitable et possible d'établir l'équivalence internationale des grades, au point de vue scientifique, comme condition de la recherche d'un grade plus élevé ?

2° Cette équivalence est-elle possible au point de vue professionnel ?

M. F. Gentet, professeur à l'Université de Genève, pense qu'on ne peut pas même discuter la question professionnelle ; nous sommes un congrès universitaire, et ne pouvons traiter que la question d'équivalence scientifique. La licence en droit, par exemple, est avant tout un grade scientifique ; pourquoi refuser absolument l'équivalence ? Si l'administration accorde à la licence certains droits professionnels, cela ne nous regarde pas. D'ailleurs l'équivalence n'est réclamée que comme condition de la recherche d'un grade plus élevé, et par là se trouve écartée toute objection tirée des droits que confèrent les grades qui *terminent* les études. On peut adopter l'article *G*, tel que l'a rédigé M. le Président, sauf à retrancher les derniers mots : « au point de vue professionnel. »

M. Gaudenzi pense qu'il faut laisser aux Facultés le droit de juger la valeur des titres scientifiques produits. Quant aux grades qui confèrent des droits professionnels, chaque pays et chaque gouvernement a ses usages, et il ne semble pas possible pour le moment d'établir une entente internationale.

M. Laskowsky insiste sur la distinction à établir entre les droits scientifiques, et les droits professionnels. Ceux-ci ne peuvent être discutés au Congrès.

M. Bufnoir n'est pas aussi convaincu de cette impossibilité ; mais il reconnaît que la question présente des difficultés très réelles, qui tiennent

à la très grande différence de législation en ces matières dans les divers pays.

M. V. A. Uréchia ne pense pas que l'on puisse arriver à une résolution pratique sur ce troisième point du programme.

L'*équivalence* des grades universitaires, dans l'état actuel des choses, ne résultera pas de nos débats, et d'ailleurs, avons-nous *titre* pour décréter cette équivalence? A ces grades dans certains pays, la Roumanie, par exemple, l'État attache des droits. Le Congrès actuel est-il autorisé à *légiférer* pour les États qui sont dans le cas indiqué? — La chose serait toute différente si l'on admettait une nouvelle proposition que M. Uréchia formule en ces termes : « Je propose à la Section d'exprimer le *desiderium* que l'*Université de France* prenne l'initiative de réunir un *Congrès officiel* où seraient représentées toutes les Universités. Ce Congrès devra fixer le « minimum » de connaissances exigées pour les divers grades : licence, doctorat, etc. Les Universités adoptant ce minimum, constitueront la *Fédération universitaire*. Libre, bien entendu, à chacune de ces Universités fédérées, de poursuivre tel « maximum » qui lui plaira et de réaliser le « minimum » par les méthodes, les programmes et par le nombre d'années qu'elle jugera nécessaires. La *Fédération universitaire* donnera le moyen de résoudre affirmativement la question de la scolarité et, ce qui est mieux, la possibilité d'établir l'*équivalence* des grades académiques. M. Uréchia sait que sa proposition ne sera pas soutenue, mais il a la conscience de jeter sur le sol une semence qui ne tardera pas à porter des fruits.

La Section, consultée par *M. le Président*, décide de ne pas passer à la discussion de la proposition de M. Uréchia, qui lui paraît se heurter à des difficultés qui en rendraient, pour notre époque, l'application impossible.

M. Laskowsky ne veut traiter la question qu'au point de vue des études médicales; il existe en Suisse, comme en Autriche et en Allemagne, un examen qui porte sur les sciences dont la connaissance approfondie est nécessaire avant d'aborder des études spécialement médicales. Cet examen porte le nom de *propédeutique*; il est très sérieux et correspond au premier doctorat des Facultés françaises. Si, peu après l'avoir subi, un étudiant se présente dans une Faculté française, il y fait sans peine son premier doctorat. Il n'en est pas de même lorsque, retenu, par exemple, deux ans encore à l'étranger par ses études, il ne se présente au premier doctorat français qu'au bout de ce temps. L'examen, portant sur des matières que l'on a perdues un peu de vue, exige une nouvelle préparation, qui, pour être assez rapide, n'en est pas moins pénible et décourageante. Rien ne serait plus aisé que d'établir l'équivalence entre le propédeutique et le premier doctorat, en faveur des élèves qui satisfont aux conditions exigées pour l'admission dans les Facultés de médecine françaises. En refusant sur ce point toute condition, la France s'entoure d'une sorte de muraille de Chine. Les sincères amis de la France ne peuvent que le déplorer. On permettra bien à un Français, professeur dans une Université étrangère, de le déclarer publiquement. Si, grâce aux efforts du Congrès, on obtenait sur ce point quelque satisfaction, il ne faudrait pas oublier d'insister pour que la même faveur fût accordée aux étudiants français, contraints, pour une raison ou une autre, de faire une partie de leurs études médicales dans une Université étrangère.

M. le marquis Alfieri tient à conserver aux Facultés le droit d'examiner chaque cas particulier; on a ici affaire à un examen qui se passe non à l'entrée mais dans l'intérieur même de la Faculté; elle seule a la compétence nécessaire pour juger de la valeur d'un pareil examen.

L'opinion de M. Alfieri est appuyée de divers côtés.

Consultée par *M. le Président, la Section pense qu'elle n'a pas à délibérer sur la justice de l'équivalence des grades au point de vue professionnel.* La Section proposera donc simplement au Congrès d'émettre le vœu suivant :

Il y a lieu d'accorder, après appréciation des titres produits et sans aucune distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique, et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

La séance est levée à 5 heures et demie.

Le secrétaire-adjoint de la Section,

TH. CART.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE GENÈVE

Notre Université a fêté, dimanche 19 mai, le cinquantième anniversaire du jour où M. Charles Vogt, professeur de géologie et de zoologie, correspondant de l'Institut de France, avait reçu de l'Université de Berne le diplôme de docteur. Notre collègue peut être fier de la belle carrière scientifique qu'il a parcourue. Depuis les premiers travaux de sa jeunesse, quand il passa quelques étés au pied des glaciers de l'Aar, dans les Alpes bernoises, avec les savants qui fondaient alors la vraie théorie des glaciers, jusqu'aujourd'hui où plus de cent étudiants suivent régulièrement ses cours, il a multiplié les recherches, les découvertes, les publications.

James Fazy, le politicien habile et populaire qui menait, il y a quarante ans, les affaires de la petite république de Genève, n'a jamais été mieux inspiré que le jour (29 avril 1853) où il fit nommer M. Vogt à une des chaires de notre Faculté des sciences. L'éminent professeur, il faut le dire, ne rencontra pas d'abord à Genève un accueil unanimement empressé. On avait des préventions toutes naturelles contre ses opinions philosophiques, dans la ville de Calvin, et de Jean-Jacques Rousseau, l'ennemi des encyclopédistes ; — et contre ses opinions politiques, dans une Académie dont le portrait fidèle a été esquissé par mon collègue M. Thury en quelques lignes charmantes :

« En notre qualité d'ancien élève, nous gardons à cette vieille institution et à l'enseignement qui s'y donnait un souvenir reconnaissant. Le nombre des chaires était restreint; l'enseignement peu morcelé, ce qui était un avantage. Chacun des professeurs avait une personnalité bien marquée ; quelques-uns d'entre eux étaient très considérés, à cause de leur grande science. Ils n'appartenaient pas tous à la classe riche ; mais tous, et surtout les moins fortunés, étaient d'excellents conservateurs. On pourrait croire que ce genre de sagesse était une condition requise pour la nomination aux fonctions professorales. »

Mais à côté de la force intellectuelle qui lui a assuré dans la science un nom illustre, M. le professeur Vogt possédait des dons merveilleux pour le *struggle for life*, des qualités qui lui eussent assuré le succès, en quelque condition que le sort l'eût fait naître. Laborieux et ferme, lutteur redoutable dans les discussions, administrateur excellent dans les comités, il sut bientôt se faire la place à laquelle il avait droit.

Amiel me disait, il y a quelques années : « Nous avons eu à Genève, depuis 1815, toute une dynastie d'hommes de science, vraiment placés à la tête de notre instruction publique, et jouissant d'une autorité reconnue d'un commun accord par le public et le gouvernement : De Candolle,

Auguste de la Rive, Pictet de la Rive (1), Charles Vogt; il n'y a pas eu d'interruption. Comparez les hommes qui se sont distingués chez nous dans les lettres, ou les sciences historiques, philosophiques, philologiques : Sismondi, Töpffer, Adolphe Pictet, Ernest Naville : vous reconnaîtrez pour chacun d'eux que leur influence n'a pas été grande dans la rédaction des lois et la marche journalière des affaires de l'enseignement public. »

Vous aviez raison, cher maître; mais ce que M. Vogt incarne et ce qu'il représente au milieu de nous, ce n'est pas seulement l'esprit scientifique et sa prépondérance, qui sont choses déjà anciennes à Genève; il y a du nouveau avec lui : c'est l'esprit germanique, — et qui sait s'il ne faudra pas bientôt ajouter : la prépondérance germanique? — Le lecteur me permettra de m'étendre un peu sur un sujet qui n'est pas sans intérêt, et, pour bien établir la situation locale, de remonter un peu haut, et presque jusqu'au déluge.

Quand la frontière des langues fut fixée dans les siècles qui suivirent les grandes invasions germaniques, la langue allemande avait pénétré comme un coin entre le Jura et les Alpes. Qu'on prenne une carte des frontières des langues, celle que M. Kiepert a publiée en 1867 (Berlin, lib. Reimer) par exemple, ou celle que M. Gröber vient de publier dans son traité de philologie romane; et qu'on mène une ligne droite de Liège à Udine, les deux points extrêmes où se sont maintenues les langues romanes : on verra que c'est dans l'ancienne Helvétie que la langue allemande a pénétré le plus loin au sein de la *Romania*. Mais elle n'a pas été jusqu'au bout, jusqu'au lac Léman; elle n'a pas recouvert tout le plateau suisse. A Morat, à Fribourg, dans le Gessenay, elle est restée à trois ou quatre jours de marche de Genève; et, pendant la durée du moyen âge, Genève et le pays qui l'entoure ont été tout romands.

Enfin le cours de l'histoire amena dans nos contrées les bandes germaniques, et le premier contact fut rude. L'armée bernoise entra dans le pays de Vaud en octobre 1475, brûla les châteaux des Clées et de la Sarraz, rançonna les villes sur son passage; et Genève dut se libérer, au prix de 26000 écus d'or, du dangereux honneur de recevoir la visite des Suisses. Les victoires de Granson et de Morat affermirent l'année suivante leur prépondérance; et comme notre ville tardait à payer la grosse somme qu'elle avait promise pour se préserver du pillage, elle fut menacée de nouveau. J'emprunte le récit de cette affaire à mon collègue et ami M. Pierre Vaucher :

« Un jour, — c'était en février 1477, — de nombreux jeunes gens, réunis à Zug pour le carnaval, s'entretenaient entre les verres du partage inégal du butin, de la meilleure part que les gros bonnets se faisaient à eux-mêmes, de l'argent de Savoie qui tardait à venir, et de bien d'autres choses encore. Toujours pérorant, ces jeunes gens convinrent de s'en aller à Genève exiger les sommes qui restaient dues aux Suisses. La « joyeuse bande de la folle vie » se mit aussitôt en marche, faisant flotter au vent une bannière que décoraient gracieusement une massue et un

(1) De Candolle a écrit des Mémoires, qui ont été publiés par son fils en 1862; ils donnent un intéressant tableau de la vie intellectuelle de Genève sous la Restauration. Les notices biographiques de M. Louis Soret sur Auguste de la Rive et Pictet de la Rive sont d'excellents documents pour la période de 1840 à 1870.

pourceau. Ils étaient sept cents au départ; à Fribourg, leur nombre s'élevait à deux mille. Pour se délivrer de cette étrange invasion, la duchesse de Savoie dut mettre ses bijoux en gage, Genève fournir de nouvelles garanties, envoyer à Fribourg quatre tonneaux de son meilleur vin, et donner à chaque compagnon une indemnité de deux florins. A ce prix, ils regagnèrent leurs foyers. » (*Esquisses d'histoire suisse*, p. 81.)

Tout cela n'était pas aimable et encourageant; et il fallut beaucoup de sang-froid et de coup d'œil aux Genevois de cette époque, pour reconnaître que l'avenir de Genève était dans une alliance étroite avec les villes suisses. Notre prince-évêque, Jean-Louis de Savoie, le comprit le premier, et conclut avec Berne et Fribourg un traité de combourgeoisie. A la génération suivante, le grand parti pris de Bezanson Hugues et des Eiguenots, leur ferme volonté de faire de Genève une cité libre, à l'instar des villes suisses, et confédérée avec elles, décida de toute la suite de notre histoire. Genève commença à pencher du côté allemand. Mais la Réforme, bientôt après, agit à quelques égards en sens inverse — soit parce qu'elle aliéna de nous la moitié des Suisses, — soit parce qu'elle amena dans nos murs, pendant les soixante ans qui précédèrent l'édit de Nantes, et les quatre-vingts ans qui en suivirent la révocation, une foule de réfugiés d'origine française.

L'immigration allemande, pendant les siècles qui ont précédé le nôtre, n'a pas été forte dans notre ville. Les données statistiques manquent encore, et mériteraient d'être recherchées; mais on peut s'attacher aux noms saillants, et juger par eux du reste, chaque famille marquante étant comme le représentant de beaucoup d'immigrés obscurs.

Jacob Huber, de Schaffouse en Suisse, fut reçu bourgeois de Genève en 1654. C'est de lui que descendent les savants naturalistes, Huber dit *des abeilles* et Huber *des fourmis;* Jean Huber, l'ami de Voltaire; et Marie Huber, une théologienne que j'aime beaucoup, et dont j'ai eu occasion de parler ailleurs (1).

Jean-Ulrich Cramer, de Strasbourg, fut reçu bourgeois de Genève en 1668. Il fut la souche d'une famille encore aujourd'hui florissante, à laquelle se rattachent un célèbre mathématicien, Gabriel Cramer, correspondant de d'Alembert, et deux frères, un autre Gabriel Cramer, et Philibert Cramer, bien connus par la *Correspondance* de Voltaire dont ils furent les libraires.

Charles-Frédéric Necker, de Custrin en Brandebourg, reçu bourgeois de Genève en 1726, fut le père de Jacques Necker, le fameux ministre de Louis XVI, et de Louis Necker de Germany, correspondant de l'Académie des sciences de Paris, et tige de la branche de la famille qui fleurit encore.

Ces trois familles appartiennent au patriciat genevois. D'autres familles d'origine allemande, dans un milieu plus modeste (2), ont aussi

(1) Dans un article de la *Revue internationale* de Rome, du 25 mai 1889 : *Les idées religieuses de Mme de Warens;* et dans un article des *Étrennes chrétiennes* (Genève, 1882) sur *la famille et la jeunesse de Marie Huber.*

(2) Les lecteurs, qui depuis deux ans lisent les lettres que j'adresse de Genève à la *Revue*, me permettront de noter ici le fait que mon quintaleul Théodore Ritter, de Bâle en Suisse, fut reçu bourgeois de Genève en 1655; mais dans la liste de mes ascendants directs, je compte nombre de familles françaises, venues de presque toutes les provinces : la Lorraine, la Franche-

donné à la Genève intellectuelle quelques illustrations. Je nommerai deux familles dont les chefs furent simplement admis à l'humble position d'*habitants*, à une époque où « l'honneur de la bourgeoisie » n'était plus accessible aux étrangers que si, étant très riches, ils consentaient à le payer quelques milliers de florins, — ou s'ils devenaient gendres de quelque magistrat : auquel cas ils recevaient gratuitement des lettres de bourgeoisie, qui constituaient ainsi la plus grande partie de la dot de leur fiancée, et des honoraires de leur beau-père.

Georges-Christophe Töpffer, de Schweinfurt en Franconie, fut reçu habitant de Genève en 1762. C'est le père d'un peintre distingué : Wolfgang-Adam Töpffer, qui lui-même eut pour fils Rodolphe Töpffer, l'aimable écrivain que Sainte-Beuve, dans la *Revue des Deux Mondes* de 1841, a signalé au public français, et qui n'a cessé dès lors d'y avoir des admirateurs et des amis.

Jean-Daniel Sturm, reçu habitant de Genève en 1777, fut le grand-père de Charles-François Sturm, né dans notre ville le 29 septembre 1803, célèbre mathématicien, membre de l'Académie des sciences de Paris, l'auteur du théorème qui a gardé son nom.

Cette revue rapide établit que l'élément germanique a eu sa part dans le recrutement toujours nécessaire de la population de Genève, incessamment drainée par le départ des jeunes gens qui vont chercher fortune à l'étranger. Mais, de nos jours, on a vu se grossir énormément le courant qui nous amène des individus ou des familles tout entières, venues des bords du Rhin et de ses affluents, ou d'au delà. A l'heure qu'il est, d'après le dernier recensement, dans l'agglomération genevoise, le nombre de ceux dont l'allemand est la langue maternelle s'élève à dix mille et davantage : c'est plus du demi-quart de la population.

Au milieu de tous ceux qui s'établissent ainsi dans notre vieux pays allobroge et romand, il y a, à la première ou à la seconde génération, un grand nombre d'hommes d'élite, ardents à se faire la place que méritent leur travail et leurs talents. C'est ce qui se voit notamment dans l'instruction publique. Quelques-uns de nos jeunes maîtres les plus influents sont d'origine germanique ; ils tiennent de leur race la solidité, l'esprit pénétrant, la persévérance, qui sont des qualités qui assurent la réussite. M. Vogt est leur chef, et notre dernière loi sur l'instruction publique (1886) porte la marque visible de leurs idées.

EUGÈNE RITTER.

Comté, la Bresse, le Dauphiné, le Languedoc, le Forez, l'Auvergne, la Brie, l'Ile-de-France, la Normandie, l'Anjou, la Touraine, etc. La variété des origines dont on retrouve la trace quand on recherche ses ascendants, est une des particularités qui ont rendu, à Genève, plus piquantes qu'ailleurs les recherches généalogiques. Elles y ont été poursuivies, depuis plus de cent ans, par une suite déjà nombreuse de travailleurs consciencieux.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Notre dernier numéro venait de paraître quand nous avons reçu la douloureuse nouvelle de la mort de notre éminent collaborateur, M. Fustel de Coulanges. La Revue consacrera une notice spéciale à la mémoire de ce rare esprit, dont le coup d'essai a été un coup de maître, qui, dès le début de sa carrière, par la publication de son cours sur la *Cité antique*, a conquis comme écrivain, comme professeur, comme historien, l'autorité et l'admiration. Sa santé, malheureusement très délicate, a plus d'une fois interrompu le cours de ses travaux et vient de trancher prématurément une existence si noblement remplie; mais son œuvre, qui se distingue par des qualités éminemment françaises, est devenue classique, et son nom a déjà sa place dans la lignée de nos plus célèbres historiens. — E. D.-B.

L'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

La *Revue* annonçait, il y a quelques années déjà, dans un article remarqué, la création prochaine d'une Université catholique à Fribourg (Suisse). Depuis longtemps, l'évêque Mermillod faisait dans ce but une active propagande.

Le 24 décembre 1886, M. Python, directeur de l'instruction publique du canton, faisait voter par le Conseil un premier fonds de 2 500 000 francs en vue de cette création. Il y a quelques jours, également sur la proposition de M. Python, l'assemblée cantonale a décidé l'ouverture du nouvel institut. Les cours commenceront dans quelques semaines et se feront, la première année, au lycée, immeuble qui appartient à l'État.

Les débuts de l'Université seront modestes; elle ouvrira d'abord une Faculté de droit (qui existait déjà en germe) et une Faculté de philsophie, ou plutôt la section des lettres de cette Faculté. Il ne peut être question pour l'instant d'établir une Faculté de médecine dans une petite ville qui ne possède même pas un hôpital cantonal. Quant à la section scientifique de la Faculté de philosophie, elle ne pourra fonctionner utilement que du jour où on aura réuni les fonds nécessaires pour la création d'instituts, de collections, etc.

Le message adressé au *grand conseil* renferme le passage suivant sur les démarches faites par l'administration en vue de former un premier noyau de professeurs :

« Notre direction de l'instruction publique s'est adressée à des autorités et à des personnes sur le concours desquelles on était en droit de compter. Partout, ces ouvertures ont reçu un accueil favorable, et nous avons pu nous convaincre que les avantages particuliers qu'offre Fribourg, la coexistence des deux langues allemande et française, le souvenir de l'ancien pensionnat, assurent à notre entreprise des soutiens bien au delà de nos frontières; mais, partout aussi, on nous donna en même temps le conseil de débuter, à l'aide des ressources dont nous disposions, par l'organisation de l'une ou l'autre Faculté. On nous fit très judicieusement observer qu'il importait que notre projet, pour provoquer les sympathies et la générosité, reçût un commencement d'exécution. Quand nous dis-

poserons d'un corps enseignant distingué, ayant des relations scientifiques ou autres dans plusieurs pays de l'Europe, alors seulement nous obtiendrons l'appui dont nous avons besoin. »

Chose curieuse, la création même de la Faculté la plus importante, pour une Université catholique, celle de théologie, se heurte à des difficultés particulières. L'article 20 de la constitution fribourgeoise de 1857 porte que tout développement ultérieur de l'enseignement supérieur devra rapporter des avantages égaux aux contribuables des deux confessions. La Faculté de théologie ne pourra donc pas être subventionnée par les fonds cantonaux; mais les évêques suisses ont fait des offres et se chargeront de pourvoir aux dépenses, assez peu considérables, d'ailleurs, de cette Faculté.

Quant à l'esprit de la nouvelle Université, il est suffisamment caractérisé par un bref spécial, que le pape Léon XIII consacre à la nouvelle création où la jeunesse catholique pourra faire ses études loin du danger des erreurs de l'incrédulité.

Le *Moniteur de Rome* salue en ces termes la nouvelle Université :

« Cette Université, se distingue des Universités française, belge, canadienne et américaine. Elle ne sera pas seulement l'œuvre privée des catholiques et de l'Église; ce sera une Université d'État, fondée par un gouvernement conservateur. Fribourg, en sa qualité de canton souverain, est indépendant de toute autre autorité, sur le terrain de l'enseignement. Étant Université de l'État, elle a, par le fait même, le droit de conférer les grades académiques, le baccalauréat et le doctorat.

« Cet institut de haute culture a tardé longtemps pour la Suisse catholique, qui subissait jusqu'ici la supériorité des cantons protestants. Il vient, à son heure, combler une lacune, car alors que le protestantisme a ses écoles universitaires à Bâle, à Zurich, à Lausanne et à Genève, aucun canton catholique ne possédait un tel couronnement des études supérieures.

« Aussi bien la fondation d'une Université figurait, depuis le XVIe siècle, sur le programme catholique. Nombreux furent les efforts et les essais pour la réaliser, souvent même le succès sembla venir consoler des sacrifices; mais les guerres au dehors et les luttes au dedans finirent toujours par ajourner l'accomplissement de ce grand et noble désir.

« Fribourg vient, après trois siècles, couronner un vœu si cher. Le canton catholique peut compter sur les sympathies des autres cantons conservateurs et des catholiques français et allemands. Cette Suisse neutre, cette frontière de deux grandes nationalités, cette ville où les langues française et allemande sont également parlées, n'est-elle pas le lieu privilégié pour une Université catholique internationale? N'y aura-t-il pas là un foyer intellectuel qui attirera puissamment l'Allemagne catholique, qui n'a pas encore pu fonder une œuvre analogue, malgré ses tentatives, malgré l'exemple de la France, de la Belgique, de l'Amérique, de l'Autriche, et enfin de la Suisse? Ne puisera-t-elle pas dans cette initiative d'un canton minuscule l'étincelle sacrée qui inspire l'effort suprême?

« C'est pourquoi le canton de Fribourg choisira ses professeurs parmi cette élite française et allemande, dont la science et le sens catholique offriront la plus sûre garantie du succès.

« Cette création marquera une date dans l'histoire de Fribourg et de

la Suisse; elle mettra ce pays au niveau intellectuel et scientifique des cantons protestants et saura en même temps fortifier et vivifier la foi des Pères. »

Le parti libéral fribourgeois ne fait aucune opposition sérieuse à la création de l'Université catholique qui est populaire dans le pays. Elle ne hasarde pour le moment que quelques objections timides sur les frais considérables qu'entraînera avec le temps le nouvel institut. Il est certain qu'il y a là une question grosse de difficultés pour l'avenir. Pour le moment, le gouvernement cantonal compte recevoir sa part de la subvention fédérale qui doit être votée annuellement pour les grandes académies des divers cantons.

LISTE DES RÉCOMPENSES

A L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1889

CLASSE VIII. — Enseignement supérieur.

ORGANISATION, MÉTHODE ET MATÉRIEL

Liste du Jury.

Cauvet.	France.	Milne-Edwards (A.). .	France.
Gilbert (P.-L.).	Belgique.	Sorel (A.).	France.
Gariel (le Dr).	France.	Wickham.	Colonies.
Perrez (Fernando Ferrari).	Mexique.	Lauzières-Themines (le marquis de).	Italie.
Gobat (le Dr)	Suisse.	Arsonval (d').	France.
Bréal.	France.	Jourdan (Ed).	France.
Maspéro	France.		

Grands prix.

Albert de Monaco (le prince), Monaco. — Association française pour l'avancement des sciences (Ministère de l'instruction publique), France. — Bureau central météorologique (Ministère de l'instruction publique), France. — Bureau d'ethnographie de Washington. D. C., États-Unis. — Bureau d'éducation de Washington. D. C., États-Unis. — Bureau des longitudes (Ministère de l'instruction publique), France. — Collège de France (Ministère de l'instruction publique), France. — Commission géographique exploratrice de la République mexicaine, Mexique. — Commission géologique, États-Unis. — Direction de l'enseignement supérieur (Facultés et établissements publics) [Ministère de l'instruction publique], France. — École des Chartes (Ministère de l'instruction publique), France. — École des hautes études (Section des sciences philosophiques et historiques) [Ministère de l'instruction publique], France. — École des hautes études (Section des sciences naturelles) [Ministère de l'instruction publique], France. — École des langues orientales vivantes (Ministère de l'instruction publique), France. — École des mines d'Ouro-Preto, Brésil. — École nationale supérieure des mines (Ministère des travaux publics), France. — École nationale des ponts et chaussées (Minis-

tère des travaux publics), France. — École française d'Athènes et de Rome (Ministère de l'instruction publique), France. — École libre des sciences politiques, France. — École normale supérieure (Ministère de l'instruction publique), France. — École polytechnique fédérale de Zurich, Suisse. — Expédition du *Travailleur* et du *Talisman* (Ministère de l'instruction publique), France. — Grandidier, France. — Masson (G.), France. — Ministère de l'agriculture, France. — Ministère de la guerre, États-Unis. — Ministère de l'instruction publique, Japon. — Mission archéologique française du Caire (Ministère de l'instruction publique), France. — Mohn (Dr Henrik), Norvège. — Observatoire de Meudon (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Paris (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Rio de Janeiro, Brésil. — Rennelaer polytechnic Institute Iroy (N.-Y.), États-Unis. — Secrétariat de Fomento, Mexique. — Service météorologique, États-Unis. — Smithsonian Institution Washington. D. C., États-Unis. — Société des touristes de Finlande, grand-duché de Finlande. — Universités suisses, Suisse. — Université de John Hopkins, à Baltimore (Maryland), États-Unis. — Université de l'État de New-York, États-Unis.

Médailles d'or.

Académie de Lausanne, Suisse. — Alcan (Félix), France. — Alvergniat (A.), France. — Ameghino, République Argentine. — Archives communales (Ministère de l'instruction publique), France. — Archives départementales (Ministère de l'instruction publique), France. — Archives hospitalières (Ministère de l'instruction publique), France. — Archives nationales (Ministère de l'instruction publique), France. — Archives du ministère des affaires étrangères (Ministère de l'instruction publique), France. — Association pour l'encouragement des études grecques en France, France. — Aumont, Sénégal, — Aymonier (Et.), (Ministère de l'instruction publique), France. Bibliothèque nationale de Buenos-Ayres, République Argentine. — Bibliothèque nationale de Rio de Janeiro, Brésil. — Bonaparte (le prince R.), France. — Bonvalot et Capus (Ministère de l'instruction publique), France. — Besne (Le), Sénégal. — Blanco (Guzman), Vénézuéla. — Boudin (E.), Belgique. — Bouquet de la Grye (Ministère de l'instruction publique), France. — Bresson (André), République de Bolivie. — Burmeinster (G.), République Argentine. — Bureau météorologique, République Argentine. — Chantre (E.) [Ministère de l'instruction publique], France. — Champoiseau, France. — Commission des Olympies, Grèce. — Conseil supérieur des douanes, Portugal. — Conseil university d'Ithaca, États-Unis. — Cope (E.-D.), États-Unis. — Conservatoire national de musique, Mexique. — Delaporte (L.) [Ministère de l'instruction publique], France. — Delattre, Tunisie. — Dieulafoy (Ministère de l'instruction publique), France. — Digeon (J.-H.), France. — Direction générale des contributions directes, Portugal. — École des hautes études (Section des sciences mathématiques) [Ministère de l'instruction publique], France. — École militaire, Belgique. — École militaire, Mexique. — École nationale des beaux-arts, Mexique. — École nationale des ingénieurs, Mexique. — École nationale de médecine, Mexique. — École et Société libre d'anthropologie, France. — École navale fédérale, États-Unis. — Eloffe-Boutée, France. — Exposition permanente des colo-

nies, Cochinchine. — Folie (François), Belgique. — Fournereau (Lucien), [Ministère de l'instruction publique], France. — Frie (V.), Autriche-Hongrie. — Guerde, Guadeloupe. — Godman (F.-D.) et Saloin (O.), Mexique. — Hassler (Dr), Paraguay. — Homolle et Nénot (Ministère de l'instruction publique), France. — Huber (Dr), France. — Hyades (Dr) et Certes (A.), [Ministère de l'instruction publique], France. — Institut de Fomento du collège national, Espagne. — Institut historique et géographique de Rio, Brésil. — Institut médical de la République du Mexique, Mexique. — Lantz (Jean), La Réunion. — Latzina, République Argentine. — Lechalas (M.-C.), France. — Lutz (E.), France. — Martinière (H.-M.-P. de la), France. — Mission tunisienne (Ministère de l'instruction publique, France. — Mohn, Norvège. — Musée américain d'histoire naturelle de New-York, États-Unis. — Musée d'ethnographie française, France. — Musée national, Brésil. — Musée national de Mexico, Mexique. — Observatoire astronomique national de Tacubaya, Mexique. — Observatoire de Besançon (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Marseille (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Bordeaux (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire du Pic-du-Midi (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Lyon (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Nice (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Toulouse (Ministère de l'instruction publique), France. — Observatoire de Coimbra, Portugal. — Observatoire de l'infant don Luis, Portugal. — Observatoire météorologique central de Mexico, Mexique. — Observatoire astronomique central de Mexico, Mexique. — Observatoire national argentin, République Argentine. — Pelin (Philibert), France. — Philippson (M.), Belgique. — Raoul (E.), Iles sous-le-Vent. — Reinwald (C.), France. — Saisse, Monaco. — Sarzec (E. de), France. — Société asiatique, France. — Société d'acclimatation de France (Seine), France. — Société des anciens textes (Seine), France. — Société archéologique d'Athènes, Grèce. — Société auxiliaire d'industrie nationale, Brésil. — Société biblique protestante de Paris, France. — Société botanique de Paris, France. — Société centrale des produits chimiques, France. — Société d'encouragement pour l'industrie nationale, France. — Société philomathique de Paris, France. — **Société d'enseignement supérieur** (Seine), France. — Société entomologique de France (Seine), France. — Société de géographie et de statistique, Mexique. — Société géologique, Belgique. — Société helvétique des sciences naturelles, Suisse. — Société de l'histoire de France (Seine), France. — Société de l'histoire du protestantisme français (Seine), France. — Société de l'histoire de Paris et de l'Ile-de-France (Seine), France. — Société mathématique de France (Seine), France. — Société météorologique de France (Seine). France. — Société mexicaine d'histoire naturelle, Mexique. — Société nationale des antiquaires de France (Seine), France. — Société royale malacologique de Belgique, Belgique. — Société de sténographie, grand-duché de Finlande. — Société zoologique de France (Seine), France. — Université de Buenos-Ayres, République Argentine. — Université de Christiania, Norvège. — University of Virginia, États-Unis. — Wiesnegg, France.

Médailles d'argent.

Académie nationale de Reims, France. — Académie de Neuchâtel, Suisse. — Académie de Nîmes, France. — Académie des sciences de Bordeaux, France. — Académie de Stanislas de Nancy, France. — Adnet (Ernest V.), France. — Alcorta, République Argentine. — Alély (Alp.), France. — Ansherst college, États-Unis. — Association artistique et archéologique de Barcelone, Espagne. — Association des ingénieurs de l'école de Gand, Belgique. — Association rurale de l'Uruguay, Uruguay. — Avinenc, Gabon-Congo. — Banco nacional, République Argentine. — Baudouin (A.), Cochinchine. — Carlo Malagola, République de Saint-Marin. — Cartailhac (Émile), France. — Carrasco (Gabriel), République Argentine. — Chafanson (Ministère de l'instruction publique), France. — Charnay (Ministère de l'instruction publique), France. — Club des ingénieurs de Rio, Brésil. — Cogit (Ernest), France. — Collège de médecins et chirurgiens de Baltimore, États-Unis. — Collège médical eclectic de Cincinnati (Ohio), États-Unis. — Collège de pharmacie de Massachussets, États-Unis. — Collège de pharmacie de Philadelphie, États-Unis. — Collège policlinique de New-York, États-Unis. — Commission des antiquités de la Côte-d'Or, à Dijon, France. — Commisssion de la marine, République Argentine. — Commission géographique de Rio de Janeiro, Brésil. — Commissariat de l'Exposition, Chili. — Congrès national, République Argentine. — Coni (Émile R.), République Argentine. — Costa, Brésil. — Coudreau (Ministère de l'instruction publique), France. — Crespo, République Argentine. — Crie (L.-A.), Gabon-Congo. — Cross (Félix), Sénégal. — Dalloz, France. — Dauge, Belgique. — Département national d'hygiène, République Argentine. — Diana (la), société archéologique et historique du Forez, à Montbrison, France. — Dinah Salifou (le prince), Sénégal. — Direction générale de la statistique, Uruguay. — Duss (R.-P.), Martinique. — Dutreuil de Rhins (I.-L.), [Ministère de l'instruction publique], France. — École américaine d'Athènes, États-Unis. — École des arts et métiers de Buenos-Ayres. République Argentine. — École des hautes études (Section des sciences religieuses) [Ministère de l'instruction publique], France. — École nationale de jurisprudence, États-Unis. — École navale, République Argentine. — Emilo del Castillo Negrete, Mexique. — Errington de La Croix (M. et Mme), [Ministère de l'instruction Publique], France. — Evens, Monaco. — Faculté de médecine, République Argentine. — Faculté des sciences, République Argentine. — Forir (H.), Belgique. — Francisco (A.) Florés, Mexique. — Garcia Cubas (Antonio), Mexique. — Garcia Teruel de Schmidtlein (Gertrudio), Mexique. — Gaspard fils et Piollat (A.), France. — Gasselin (Édouard), France. — Gouharon, Nouvelle-Calédonie. — Guebhard (Adrien), France. — Guimet et de Milloué (Ministère de l'instruction publique), France. — Guiraud (Jean), Sénégal. — Hausen-Carl, Danemark. — Hinoi (le prince), Tahiti. — Institut agronomique vétérinaire de Buenos-Ayres, République Argentine. — Institut royal grand-ducal, grand-duché de Luxembourg. — Institut supérieur du commerce, Belgique. — Jolivet, Monaco. — Jouffroy d'Abbans (comte), Tunisie. — *Journal de physique*, France. — Klincksieck (C.), France. — Labonne (Dr H.) [Ministère de l'instruction publique], France. — Lacroix (Ministère de l'instruction publique), France. — Lasteyrie (Robert de) [Ministère de l'instruction publique],

de Janeiro, Brésil. — Société d'histoire et d'archéologie de Chalon-sur-Saône, France. — Société historique et archéologique de Langres, France. — Société historique et archéologique du Maine, au Mans, France. — Société historique et archéologique du Périgord, à Périgueux, France. — Société historique de Compiègne, France. — Société de l'histoire de Normandie, à Rouen, France. — Société linnéenne de Normandie, à Caen, France. — Société savoisienne d'histoire, à Chambéry, France. — Société des sciences de l'agriculture de Lille, France. — Société scientifique de la Corrèze, à Brive, France. — Société de statistique, sciences des Deux-Sèvres, à Niort, France. — Sobiano (Manuel), Mexique. — Tempère (A.-J.), France. — Touvelot, France. — Travers, Iles Sous-le-Vent. — Viglione (A.-L.), République Argentine. — Ximenès de la Cuesta, Mexique. — Zboinski, Belgique.

Mentions honorables.

Académie des sciences, belles-lettres et arts de Rouen, France. — Académie des sciences et belles-lettres d'Angers, France. — Académie delphinale, à Grenoble, France. — Académie des belles-lettres, sciences et arts de la Rochelle, France. — Académie nationale des sciences de Caen, France. — Aguirro (Julien Louis), République Argentine. — Bachmann (Eugène), République Argentine. — Barros (Martin-Espino), Mexique. — Barreiro (Manuel), Mexique. — Basuldo (Benjamin), République Argentine. — Berg (Charles), République Argentine. — Bibliothèque de l'institut des lois, à Chicago, États-Unis. — Bibliothèque publique d'Omaha, États-Unis. — Bibliothèque publique de Saint Louis, États-Unis. — Bibliothèque publique de Woburn, États-Unis. — Beown university of Providence, États-Unis. — Bibliothèque de la société mercantile de New-York, États-Unis. — Biot (H.-J.), Belgique. — Biraben (Alfred), République Argentine. — Boulvin (Jules), Belgique. — Breco (Isaac), République Argentine. — Brusseaux père et fils, Gabon-Congo. — Buelna (Ustaquio), Mexique. — Cadres (George), République Argentine. — Camburg (baron de), Madagascar. — Cartabio (A.-R.), République Argentine. — Chacatana, République Argentine. — Chatelot (Mme Mélanie), Algérie. — Chueco (Manuel), République Argentine. — Collège de Wellesley, États-Unis. — Comité archéologique de Senlis, France. — Cornet, Indes françaises. — Cortez (G.), République Argentine. — Daireaux (Émile), République Argentine. — Damseaux, Belgique. — Dartmouth college Hanovre, États-Unis. — Davalos (Arthur), République Argentine. — Dechamps (Henri), Belgique. — Département de la police, République Argentine. — Direction des postes et télégraphes, République Argentine. — Discailles (Ernest), Belgique. — Dorado (Manuel), Bolivie. — Drago, République Argentine. — Dugès (Alfredo), Mexique. — École des mines, Mexique. — École de médecine de Puebla, Mexique. — Eloffe (A.), France. — Escobar (Fernando), Mexique. — Fink (Hugo), Mexique. — Flutiot, Guadeloupe. — Garay (Fr.), Mexique. — Gonzalès (Charles), République Argentine. — Gonzalès (Maxime-P.), République Argentine. — Gouvernement de l'État d'Aguascalientes, Mexique. — Gouvernement de l'État de Michoacan, Mexique. — Gouvernement de l'État de Morelas, Mexique. — Gouvernement de l'État de Puebla, Mexique. — Gouvernement de l'État de Sinaloa, Mexique. — Gouvernement de Santa-Fé, République Argentine. — Gouvernement de Santiago del Estero, République Argentine. — Gouver-

nement de Tucuman, République Argentine. — Gouvernement de l'État de Guerrero, Mexique. — Guerrero (Augustin), Mexique. — Guzman (Louis), Bolivie. — Hall (Joseph), République Argentine. — Hamma (Jardin d'essai de), Algérie. — Henricet (J.-Joseph), France. — Heusch (Florent de), Belgique. — Institut populaire du Progrès et Observatoire, France. — Jaquelin, Réunion. — Joly, France. — Kayser (Gabriel), Belgique. — La Fayette college Easton, États-Unis. — Larsen del Castano (Gabriel), République Argentine. — Lelong du Dreneux, France. — Lista (R.), République Argentine. — Lopez (Joseph), République Argentine. — Losson (Édouasd), République Argentine. — Lozano (Godefroy), République Argentine. — Malanco (Fernando), Mexique. — Mallo (Pierre), République Argentine. — Martinez (Auguste-N.), Équateur. — Médina (François), République Argentine. — Menendez, Mexique. — Miliarikis (Antoine), Grèce. — Ministère des affaires étrangères, République Argentine. — Ministère des finances, République Argentine. — Ministère de la guerre et de la marine, République Argentine. — Ministère de l'intérieur, République Argentine. — Ministère de l'instruction publique, France. — Municipalité de Cordoba, République Argentine. — Navarro Violla (Henri), République Argentine. — Nicolas (Léon), Mexique. — Norman William public library Woodstock (the) États-Unis. — Obarrio (Manuel), République Argentine. — Obzabal (Arthur), République Argentine. — Pecqueur (Léona), Gabon-Congo. — Penna (Jose), République Argentine. — Perez (Lugenio), République Argentine. — Poulin, Inde française. — Porcel de Peralta (M.), République Argentine. — Prida (F.), Arleaga y Perez Vento, Mexique. — Protectorat du Tonkin, Annam-Tonkin. — Quiroga, (I. et A.), République Argentine. — Reynal (O'Connor N.), République Argentine. — Robelo (Cecilio), Mexique. — Rouland (Achille-V.-A.), France. — Sacaze (Julien), France. — Saldias (A.), République Argentine. — Sarmiento (Carlos-D.), République Argentine. — Segura (José-C.), Mexique. — Seing-Leing, Annam et Tonkin. — Séminaire du Mont Holyoke, États-Unis. — Sniennanonski (Jules), Russie. — Service local, Nossi-Bé. — Siégen (Pierre), Grand-duché de Luxembourg. — Sirchelshen, Gabon-Congo. — Société académique indo-chinoise de France, France. — Société académique des sciences de Saint-Quentin, France. — Société académique de Brest (section de géographie), France. — Société d'agriculture et industrie de la Lozère, à Mende, France. — Société agricole, scientifique et littéraire des Pyrénées, France. — Société des amis des sciences naturelles de Rouen, France. — Société d'agriculture, sciences, arts et commerce du Puy, France. — Société des amis des monuments, France. — Société américaine numismatique et archéologique de New-York, États-Unis. — Société d'anthropologie de Lyon, France. — Société archéologique de Soissons, France. — Société archéologique du midi de la France, à Toulouse, France. — Société archéologique et statistique de la Drôme, France. — Société archéologique, scientifique et littéraire de Vendôme, France. — Société de bienfaisance, République argentine. — Société d'émulation de l'Allier, France. — Société d'étude des sciences naturelles de Béziers, France. — Société d'émulation du Jura, France. — Société d'émulation des Vosges, France. — Société El Cojo, Vénézuéla. — Société de géographie commerciale de Saint-Nazaire, France. — Société géologique de Normandie, au Havre, France. — Société de géographie de Tours, France. — Société historique

algérienne, France. — Société historique de Buffalo, États-Unis. — Société historique de Gascogne, France. — Société historique de New-Haven, États-Unis. — Société d'histoire naturelle de Toulouse, France. — Société pour l'instruction de la femme, États-Unis. — Société languedocienne de géographie de Montpellier, France. — Société libre d'agriculture, sciences de l'Eure, France. — Société médicale pharmaceutique de Guanajuato, Mexique. — Société nationale d'agriculture, sciences et arts d'Angers, France. — Société philomathique de Verdun, France. — Société rouennaise des bibliophiles de Rouen, France. — Société des sciences de la Corrèze, à Tulle, France. — Société des sciences historiques et naturelles de Semur, France. — Société des sciences physiques et naturelles de Toulouse, France. — Société des sciences et lettres de Blois, France. — S. Stephan, collège Annandale (N.-Y.), États-Unis. — Suire, Inde française. — The Pax university green castle, États-Unis. — Torrès (J.-M.), République Argentine. — Trelles (Manuel), République Argentine. — Union géographique du nord de la France, à Douai, France. — Université du Chili, Chili. — University of Kentucky Lexington, États-Unis. — Varela (Louis), République Argentine. — Varela (Rufino), République Argentine. — Wilde (Jos.-A.), République Argentine.

CLASSE VII. — Enseignement secondaire.

ORGANISATION ET MATÉRIEL

Liste du Jury.

Fernet	France.	Godard	France.
Donaldson (Walter A.)	États-Unis.	Hardy (L.-A.)	France.
Pigeonneau	France.	Riéder	France.
Casanova	France.	Sée (Camille)	France.
Puaux (Frank)	Colonies.	Dreyfus (Ferdinand)	France.
Houlé (A.)	Havaï.	Gay	France.

Grands prix.

Bureau d'éducation, département de l'intérieur, États-Unis. — Départements de l'instruction publique, Suisse. — Ministère de l'instruction publique, France. — Ministère de l'instruction publique, Japon.

Médailles d'or.

Armand Chevé, France. — Belin et fils (veuve Eugène), France. — Bureau d'éducation du royaume de Hawaï, Hawaï. — Collot (Ambroise) et fils (Armand), France. — Département de l'instruction publique (État de Iowa), États-Unis. — Département de l'instruction publique (État de Massachusetts), États-Unis. — Direction de l'enseignement public, Tunisie. — Dodel-Port, Suisse. — Écoles publiques de Galveston (Texas), États-Unis. — Ermant, France. — État de Californie (Département de l'instruction publique), États-Unis. — État de Michigan (Département de l'instruction publique) États-Unis. — État de Wisconsin (Département de l'instruction publique, États-Unis. — Geneste, Hercher et Cie, France. — Gout (Paul), France. — Hofer et Burger, France. — Laisné, France. — Lavignac, France. — Le Cœur, France. — Leduc, France. — Lussy (Mathis), Suisse. — Orell Füssli et Cie, Suisse. — Pellin (Philibert), France. —

Société centrale des produits chimiques, France. — Train, France. — Ville de Boston (Écoles publiques de la), États-Unis. — Ville de Pittsburg (Écoles publiques de la), États-Unis.

Médailles d'argent.

Bœswillwald (Paul), France. — Brody (Alexandre), France. — Collège Abilio (Rio de Janeiro), Brésil. — Collège de Puebla, Mexique. — Du Fief (Jean), Belgique. — Duvernoy (Henri-L.-C.), France. — Fouraut (A.), France. — Ginn et Cie, États-Unis. — Heath (D.-C.) and Co, États-Unis. — Hiélard, France. — Institution Springer, France. — Jacob (Alexandre), France. — Klincksieck (F.-Charles-H.-C.), France. — Lake Erie seminary (Collège de jeunes filles), États-Unis. — Lutz (Édouard), France. — Massau (Alfred), Belgique. — Mt Holyoke seminary and college, États-Unis. — Ministère de l'instruction publique et des cultes, Serbie. — Musée pédagogique (Zurich), Suisse. — Noé (Charles-F.), France. — Ogontz (Pensylvanie), collège de jeunes filles, États-Unis. — Parent (Mlle C.-F.-Hortense), France. — Proust, France. — Quantin et Cie, France. — Société anonyme des ateliers de Neuilly, O. André, directeur, France. — Société nationale des professeurs de français en Angleterre, Grande-Bretagne. — St-Stanislaus commercial college, États-Unis. — Suzanne (L.), France. — Villemot (N.-Antoine), France. — Wettstein, Suisse.

Médailles de bronze.

Baraban (Maison), V. Parent, Sr, France. — Bornemann (Oscar), France. — Bougueret (Ambroise-F.), France. — Carue (Ph.), France. — Chassevant (Mlle Marie-A.), France. — Collège des sourds-muets (Séville), Espagne. — Commission du gouvernement de Saint-Marin, Saint-Marin. — Cottillon (Johannes), France. — Cubain (Jules-L.-V.), France. — Deyrolle (Émile), France. — Écoles publiques de Moline, États-Unis. — Eloffe (Maison) F. Boubée, sr, France. — Frété et Cie, France. — Guimard, France. — Joly (Auguste), Belgique. — Lemoine (Alexandre), France. — Liefquin et Cie, France. — Martinet (Roger), France. — Méline, France. — Musicesco (Gabriel), Roumanie. — Nony et Cie, France. — Trélat (Gaston), France. — Trojelli (A.), France. — Van der Wée (F. Florent), Belgique. — Van Norman Institute New-York, États-Unis. — Ville de Coldwater (Michigan), États-Unis. — Ville de Rouen, France.

Mentions honorables.

Adnet (E.), France. — Benteli, Suisse. — Betz (Carl), États-Unis. — Brun (librairie de A.), Norvège. — Chané (Adolphe), France. — Dummer Academy, south Byfield (Massachusetts), États-Unis. — Duquesne (Alfred), France. — East-Florida seminary (Gainsville), États-Unis. — Egloff Suisse. — Fortier (Mlle), France. — Kradolfer (J.-C.), Suisse. — Lago (Eugène), France. — Mathieu, professeur au lycée de Constantine, Algérie. — Meister, Suisse. — Mouzon (Joseph), Belgique. — Musée pédagogique de Fribourg, Suisse. — Pelletier (J.-B.), France. — Picart (A.), France. — Radiguet, France. — Ruth (Théodore), Luxembourg. — Schurter, Suisse. — Staub, Suisse. — Société de gymnastique et de tir de Bordeaux (Longchamps), France. — Union nationale des sociétés de tir de France, à Paris, France.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Rapport du 3 juillet adressé au Président de la République par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. relatif à la statistique de l'enseignement secondaire de 1876 à 1889.

MONSIEUR LE PRÉSIDENT.

J'ai l'honneur de placer sous vos yeux la statistique de l'enseignement secondaire pour les années comprises entre 1876 et 1889.

Les documents classés dans le présent volume montrent quelle a été, durant cette période, l'activité du Ministère de l'Instruction publique. Les modifications apportées au plan d'études, la réorganisation de l'enseignement spécial, l'ouverture des lycées et collèges de filles, la transformation des bâtiments scolaires, le relèvement des traitements, telles sont les manifestations les plus frappantes de l'esprit à la fois pratique et libéral qui n'a cessé d'animer les Ministres de la République, encouragés par les générosités du Parlement (1). Sans doute elles seront suffisamment mises en lumière par les pièces officielles, les tableaux et les chiffres; cependant pour cette lecture même, quelques considérations générales et sommaires ne paraîtront peut-être pas inutiles.

La circulaire de M. Jules Simon (27 septembre 1872) (2), qui marquait à l'enseignement secondaire sa direction véritable et édictait les réformes depuis longtemps réclamées par l'expérience des pédagogues les plus éclairés, avait été accueillie avec reconnaissance par la grande majorité des maîtres. Les circonstances politiques d'un côté, de l'autre certaines hésitations avaient empêché qu'elle ne produisît tous les effets qu'on en attendait. Pourtant l'impression avait été profonde; on s'en aperçut bien, quand, après les Ministères réparateurs de MM. Waddington et Bardoux, M. J. Ferry put ouvrir aux représentants élus des divers corps universitaires l'accès du Conseil supérieur recomposé et rajeuni. Le mouvement d'opinion que suscita cette innovation hardie, les discussions qui reprirent partout plus libres et plus vives, la lutte même qui s'engagea sur le terrain électoral, provoquèrent une crise féconde, d'où sortirent enfin les réformes de 1880. Celles-ci encore ne furent pas acceptées sans réticences et sans protestations, quoique leurs défenseurs, nourris des mêmes disciplines que leurs adversaires, eussent déclaré bien haut qu'ils voulaient fortifier les études classiques en les allégeant, et non point les affaiblir. Mais, en dépit de ses imperfections inévitables, cette œuvre demeure et demeurera debout dans ses parties maîtresses, parce qu'elle est l'expression des idées de progrès qui avaient fait lentement leur chemin dans

(1) Budget de 1876 : 6 240 200 francs. — Budget de 1889 : 17 177 850 francs.
(2) V. Statistique de 1876, p. 412 et 990.

l'esprit des professeurs et conquis leur adhésion réfléchie; c'est cette force qui venait en aide à l'énergie du Ministre et de son regretté collaborateur M. Zevort, alors directeur de l'enseignement secondaire, La prédominance rendue au français, la diminution de certains exercices latins, reconnus illusoires pour la masse des élèves, et moins utiles que d'autres pour les mieux doués d'entre eux, l'adoption de méthodes moins formelles et plus actives, le développement des études scientifiques et des langues vivantes, enfin, grâce au recul du latin commencé seulement en sixième, la faculté offerte aux bons élèves de l'enseignement primaire de participer, eux aussi, au bénéfice des humanités, voilà les résultats définitifs de cette laborieuse législature. En 1884, on a procédé à une revision des programmes, évidemment surchargés sur tel ou tel point; on y travaille encore, car l'Université ne se contente pas aisément et ne se repose pas volontiers; mais on ne croit plus possible ni désirable de retourner en arrière, et tous cherchent avec la même sincérité à tirer de l'organisation actuelle le meilleur parti pour l'instruction et l'éducation de la jeunesse.

Réservée en 1880, la réorganisation de l'enseignement spécial fut abordée à la session de juillet 1881, et donna lieu aux débats les plus intéressants. Ici, la tâche du Conseil supérieur était facilitée par les travaux d'une commission qu'avait présidée M. Duruy, — cet honneur lui revenait de droit, — et où les questions principales avaient été serrées de très près. Il s'agissait avant tout de déterminer quel devait être le caractère de cet ordre d'études, auquel on pensait déjà au XVIIe et au XVIIIe siècle, mais qui n'avait été fondé, en 1865, qu'avec des ressources restreintes, et pour former des agriculteurs, des commerçants et des industriels. Fallait-il le maintenir dans la même situation, c'est-à-dire au-dessous plutôt qu'à côté de l'enseignement classique? Ses élèves devaient-ils être réduits à n'emporter du collège qu'un bagage plus ou moins riche de connaissances pratiques et immédiatement utilisables, comme s'ils sortaient des écoles primaires supérieures? Ou bien, en considérant que les enfants de la classe moyenne, qui peuple nos établissements secondaires, n'ont pas tous les mêmes aptitudes ni surtout les mêmes visées, ne pouvait-on constituer pour ceux qui n'auraient ni le goût ni le loisir de suivre les cours de grec et de latin, un nouveau type d'enseignement où ils trouveraient largement l'emploi de leur activité et de leur intelligence? Cette dernière opinion prévalut. Le Conseil jugea que l'Université devait assurer à tous ses élèves le privilège d'une éducation vraiment libérale, quelle que fût la nature de l'instruction qu'ils choisiraient, Il ne crut pas pouvoir changer le nom sous lequel l'enseignement qu'il remaniait avait été primitivement désigné; mais il étendit à cinq années, puis, en 1886, à six années la durée de la scolarité; enfin, la part des lettres y fut notablement accrue. Tandis que le Ministre obtenait des Chambres, en 1881, pour les agrégés de l'enseignement spécial des traitements égaux à ceux de leurs collègues de l'enseignement classique, la haute assemblée universitaire voulut attribuer à ces études ainsi relevées un diplôme plus considéré, et remplaça l'ancien brevet par un baccalauréat, qui dut, il est vrai, attendre jusqu'en 1886, sous le ministère de M. Goblet, ses sanctions nécessaires. Ces décisions ont eu, pour l'enseignement spécial, les plus heureuses conséquences. D'autre part, il est constant que les jurys d'agrégation, plus sévères, ont devant eux des candidats mieux préparés. Il faut donc compter que les maîtres et les élèves, n'étant plus en

butte aux préjugés d'autrefois, justifieront de mieux en mieux la place que l'Université leur a faite dans l'estime publique.

C'était déjà beaucoup d'avoir plus exactement adapté l'enseignement des garçons aux besoins de la société moderne. Mais il restait à créer, dans le sens réel du mot, l'enseignement secondaire des filles. Sans méconnaître les services rendus par certaines institutions libres, surtout par les « cours Duruy » (1), on est forcé de confesser que l'instruction généralement donnée aux filles était superficielle et étroite, et qu'on n'avait pas su préciser encore la mesure où elle devait se renfermer. Aussi la loi du 20 décembre 1880 est-elle un fait d'une portée considérable. Due à l'initiative de M. Camille Sée, et énergiquement soutenue au Parlement par lui-même et par le Ministre, elle a changé tout d'un coup la face des choses. Il fut dès lors possible d'élever d'après les mêmes principes tous les enfants d'une même famille, que se disputaient souvent des influences contradictoires, de les pénétrer du même esprit, de les plier aux mêmes méthodes. Ceci n'implique pas, heureusement, qu'on ait soumis les lycées et collèges de filles aux mêmes programmes et au même régime que les établissements de garçons. Le législateur avait proclamé les différences essentielles; il ne restait qu'à les respecter dans la pratique, soit pour l'enseignement, soit pour la discipline et la vie intérieure. Sans rien négliger de ce qui peut exciter, dans l'étude des lettres et des sciences, la curiosité des enfants ou éveiller leur intelligence, sans renoncer à les initier, suivant leur âge, à certaines idées qui peuvent les amener à la compréhension des grandes œuvres et des grandes époques, on a cherché avant tout à développer leurs facultés natives, à les former pour le rôle qu'elles auront à tenir dans la famille et dans le monde. Pour cette fonction délicate on a constitué peu à peu un corps de professeurs femmes, et réglé pour elles des examens spéciaux, où elles eussent à faire preuve d'un savoir solide plutôt qu'étendu, et à montrer moins leur érudition que leur vertu éducatrice. C'est cette conception qui domine les leçons données à l'École normale de Sèvres (fondée le 26 juillet 1881), et qui fixera le niveau du nouvel enseignement. Maintenant il possède un personnel qui gagne chaque jour en expérience et en autorité. Son essor a été rapide; grâce à l'émulation de l'État et des villes, le nombre des lycées et des collèges s'est, en quelques années, augmenté dans des proportions inespérées : en 1882, 5 lycées, 7 collèges; en 1889, 23 lycées, 25 collèges, 65 cours secondaires (2). Cette vitalité robuste prouve que l'enseignement secondaire des filles, si hautement apprécié à l'étranger par les juges les plus compétents, a été pour la société française un véritable bienfait.

En même temps que s'opéraient ces transformations décisives, il devenait urgent de pourvoir à des nécessités d'un autre ordre.

L'installation défectueuse de beaucoup de nos lycées et collèges en faisait des habitations, sinon malsaines, en tout cas maussades, où il était difficile d'admettre que l'enfant vécût et s'épanouît à l'aise. Ne pouvant supprimer ni l'internat ni tous les inconvénients qu'il comporte, on voulut du moins en modifier les conditions matérielles. La caisse des

(1) V. Gréard. *l'Enseignement secondaire des filles.* Mémoire présenté au conseil académique de Paris, dans la séance du 27 juin 1882. — Paris, Delalain.

(2) En tout 10,871 élèves, y compris celles des cours secondaires.

lycées et collèges, constituée par la loi du 3 juillet 1880, et les lois de finances des 2 août 1881, 30 janvier 1884 et 20 juin 1885, ont mis à la disposition de l'administration supérieure des crédits montant à la somme totale de 110 866 666 fr. 66, affectés soit à la construction d'établissements nouveaux, soit aux grosses réparations, soit à la réfection du mobilier scolaire ou à l'accroissement des bibliothèques et des collections. Une commission d'architectes fut chargée (arrêté du 20 juillet 1880) d'établir d'une façon impérative les prescriptions hygiéniques désormais imposées aux constructeurs pour les salles de classe et d'étude, pour l'espace réservé aux cours de récréation, pour les gymnases, les dortoirs, les réfectoires, les cuisines. Tous les devis présentés ont été soumis à son contrôle. Si les exigences nouvelles ont entraîné des dépenses relativement lourdes, on peut affirmer que celles-ci ont été justifiées par les résultats obtenus, au point de vue de la santé et du bien-être des élèves, et comparer, non sans fierté, aux tristes maisons de jadis, les lycées Janson-de-Sailly, Lakanal, Louis-le-Grand, d'Aix, de Chartres, de Digne, de Guéret, de Laon, de Quimper, de Rochefort, de Tulle, de Tourcoing, etc. (pour les garçons); les lycées Molière, Racine, de Montauban, de Nice, du Havre, etc. (pour les filles).

Je ne dois pas omettre, Monsieur le Président, de vous signaler parmi les actes administratifs les plus importants : le décret et la circulaire de P. Bert (décembre 1881 et janvier 1882), garantissant toute liberté aux pères de famille au sujet de l'instruction religieuse donnée dans l'intérieur de nos lycées; le décret du 16 juillet 1887, qui permet aux professeurs d'arriver au maximum de traitement, sans avoir à solliciter ou à accepter des déplacements souvent nuisibles à leurs intérêts ou à la fortune même des établissements auxquels ils appartiennent; le classement plus avantageux des professeurs de collège (11 août 1887); les mesures prises pour assurer aux maîtres répétiteurs (1) le loisir de suivre les cours des Facultés, qui les conduisent, par des concours, au professorat; l'extension de plus en plus large donnée aux exercices physiques; le souci d'une discipline moins formaliste (2) et d'une éducation moins contrainte.

Cette marche en avant ne s'arrêtera pas. Les rapports des recteurs qu'avait consultés M. Faye (26 mars 1888) ont montré combien les chefs de l'Université avaient à cœur depuis longtemps de résoudre les questions qui passionnent à bon droit l'opinion publique, comment ils y avaient patiemment et ingénieusement travaillé, quels progrès ils avaient déjà accomplis. Une Commission, dont M. Lockroy a inauguré les séances, examine dans quelles limites les nécessités de l'instruction peuvent se concilier avec d'autres préoccupations également légitimes. Le grand problème est de préparer nos écoliers à la pratique de la vie et aux devoirs qui leur incombent aujourd'hui, sans rien sacrifier cependant de la culture générale qu'ils viennent chercher dans nos classes. Si la Commission sent les difficultés de sa tâche complexe, qui embrasse à la fois l'ensemble des méthodes et de la discipline morale et physique des jeunes générations; si elle prévoit à quels obstacles elle peut se

(1) V. Circulaire du 26 octobre 1886 (M. Goblet) et décret du 8 janvier 1887 (M. Berthelot).

(2) V. Circulaire de M. Duvaux (4 novembre 1882).

heurter sur sa route, elle sait aussi à quels dévouements elle peut faire appel. Quoi qu'il en soit, je suis assuré que ces travaux, dont le terme est prochain, lui mériteront quelque gratitude de la part de ceux qui voient dans l'éducation nationale un des éléments de la force et de la prospérité du pays.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

Décret du 8 août autorisant l'ouverture du lycée Buffon, à Paris.

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts; vu la convention intervenue, le 31 décembre 1884, entre l'État et la ville de Paris pour la construction de deux lycées d'externes à Paris; vu l'avis favorable du Conseil supérieur de l'Instruction publique en date du 7 juin 1880; vu la loi du 15 mars 1850; vu le décret du 16 avril 1853, décrète :

Article premier. — Un établissement d'instruction publique consacré à l'enseignement secondaire et portant le nom de « Lycée Buffon » sera ouvert à Paris, boulevard de Vaugirard.

Art. 2. — Le lycée Buffon ne recevra que des externes et des demi-pensionnaires. Il sera assimilé aux autres lycées de Paris au point de vue du traitement des professeurs.

Art. 3. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé d'assurer l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

BIBLIOGRAPHIE

Eug. Blum, *Aperçu général sur l'enseignement secondaire des jeunes filles en Angleterre.* — A. Douarche. *L'Université de Paris et les Jésuites.* — Henri Mager, *Cahiers coloniaux de* 1789. — Marcel Dubois, *Géographie économique de l'Europe.* — Ed. Thévenin, *Dictionnaire abrégé des sciences physiques et naturelles.* — L.-M. Rabbinowicz, *Grammaire de la langue française.* — Edouard Ollivier, *La France avant la Révolution.*

Aperçu général sur l'enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne, par Eug. Blum, prof. agrégé de philosophie au lycée et aux cours secondaires de jeunes filles de Saint-Omer (Extrait de la *Revue de l'enseignement secondaire*, 215 p. Paris, Paul Dupont, 1889). — Le travail de M. Blum fait pour ainsi dire pendant à celui que publiait récemment M. Villemot, dans les mêmes conditions, sur l'enseignement secondaire des jeunes filles en France. C'est, comme le titre l'indique, un « aperçu général » des efforts qui ont été tentés en Allemagne, en grande partie par la libre initiative des pédagogues, pour constituer au-dessus de l'enseignement primaire, et à côté des « institutions de demoiselles » (*Tochterschulen*), un véritable système de culture générale pour la femme. Une première partie nous fait connaître dans ses traits les plus généraux la structure d'une école de ce type, et les principales questions qui se rattachent à son organisation, comme celle du personnel (professeurs hommes et maîtresses). La tâche était difficile, étant donnée la diversité de ces institutions, nées spontanément et qui diffèrent entre elles non seulement d'un Etat à un autre, mais encore dans un même Etat, par exemple en Prusse. Mais nous avons déjà eu l'occasion de faire remarquer dans un récent article sur le même sujet, que cette diversité originelle est dominée par une uniformité idéale qui résulte de l'identité des besoins auxquels ces créations viennent répondre dans les différents pays. Cette circonstance aussi explique l'intérêt que le lecteur français trouve à suivre les essais qui ont été tentés au delà du Rhin, par des procédés diamétralement opposés aux nôtres, mais en vue d'un même objet. La seconde partie est consacrée au plan d'études : matières et méthodes de l'enseignement, discipline et questions connexes. Elle se distingue par les mêmes qualités que la première, qui font de l'étude de M. Blum un instrument de travail si précieux, et l'on peut dire sans exagération indispensable pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation féminine : des vues générales qui donnent beaucoup de clarté à l'exposition, et des renseignements précis, puisés à des sources de première main scrupuleusement indiquées. Enfin un appendice renferme quelques documents, tels que règlements et programmes, qu'on trouvera commode d'avoir sous la main, traduits ou analysés. — « C'est de l'Allemagne que nous parlions; c'est à la France que nous pensions, » dit l'auteur dans l'Avant-Propos. De là de fréquents rapprochements entre l'œuvre accomplie en Allemagne et l'œuvre inaugurée en France : s'ils ne sont pas toujours flatteurs pour notre amour-propre national, ils sont du moins instructifs

pour un patriotisme éclairé, grâce à l'esprit critique qui les inspire. Au point de vue de la pédagogie générale cet intéressant ouvrage suggérerait encore d'autres rapprochements que nous ne pouvons qu'indiquer en passant. Les combats que doivent encore livrer les pédagogues allemands pour que l'instruction des filles soit vraiment secondaire, nous montrent dans l'Allemagne protestante des résistances bien analogues à celles que rencontre l'application de la loi C. Sée chez nous, et nous laissent voir surtout que l'idéal d'une culture générale, incompris des familles et des municipalités, ne peut se réaliser réellement sous la forme d'un enseignement désintéressé que dans les écoles qui dépendent de l'Etat. En écoutant les vœux des étrangers au sujet de l'organisation scolaire, apprenons à mieux apprécier la nôtre (p. 17)! Une observation analogue pourrait être faite à propos de l'éducation. Comme le remarque M. Blum en citant M. Dreyfus-Brisac, l'éducation en Allemagne est restée essentiellement confessionnelle. Seulement il ne faut pas oublier que par cela même elle a été *jusqu'ici* essentiellement nationale. Les choses changeront pour peu que « Dieu prête vie » au Léviathan germanique. Mais jusqu'ici chaque principauté trouvait dans sa confession religieuse l'expression la plus commune de sa vie morale et par suite le lien social par excellence. Je crois donc qu'on s'égare lorsqu'on prétend remplacer la religion dans l'éducation civile par l'enseignement de la *science morale*. Outre que l'on est encore obligé de prouver que la morale est une science (à quoi l'on reconnaît facilement qu'elle ne l'est pas), il faut se garder d'attribuer à une doctrine d'école, si savamment conçue qu'elle soit, les caractères d'une croyance sociale, comme est toute religion. La France, à la Révolution, a brûlé ce qu'elle avait adoré; mais ç'a été pour fonder une tradition nouvelle sur des principes rationnels, et c'est dans cette tradition, non dans la collection des systèmes philosophiques, que nos pédagogues doivent aller puiser les éléments de l'éducation morale pour nos jeunes générations. Ce point de vue me semble d'ailleurs être à certains égards celui de l'auteur qui demande avec raison quel sens peut bien avoir, dans nos écoles de jeunes filles, la fête toujours célébrée de sainte Catherine, et propose à plusieurs reprises qu'on la remplace par la commémoration de la vierge dont l'image historique réunit tous les traits sous lesquels nous aimons à penser la France : croyante, rieuse, brave et compatissante. Mais dans sa réaction contre un ancien système d'éducation assurément irrationnel, il fait la part trop grande, à mon sens, non pas tant à la raison qu'au rationalisme. Je crois qu'il ne faut pas répéter du tout, même en l'accompagnant de restrictions, ce mot spécieux de M. Legouvé que « les femmes seront d'autant plus femmes qu'elles seront plus virilement élevées », à moins de prendre « virilement » dans un sens qui lui enlève sa signification. Ce n'est point former une femme que de lui apprendre à voir les choses à la manière d'un homme, et puisqu'elle réussit mieux à se guider par le tact que par de longues déductions, pourquoi exposer une jolie bouche à ratiociner de travers? L'insuccès de cette culture au rebours de la nature est d'ailleurs attesté par l'expérience des Allemands. Chez eux l'enseignement viril pour les filles est de tradition; or ils en sont encore à dire, sans même formuler d'exceptions en faveur des élèves de leurs professeurs-hommes, que la femme est incapable de vues générales, d'impartialité, etc., et ils lui refusent le cours d'histoire. D'où il semble permis

de conclure que les belles généralisations de leurs professeurs demeurent lettre morte dans l'esprit de leurs auditrices, qui sont femmes et le resteront, Dieu merci! en dépit de la pédagogie. Hé quoi! n'y a-t-il donc qu'une manière de comprendre l'histoire? N'y a-t-il pas certains aspects des choses et des événements qui ont échappé aux hommes et qui se révéleront aux femmes quand elles se seront appliquées librement à cette étude? Nous enseignons l'équitation aux jeunes gens, mais les deux sexes ne montent pas de la même manière : pourquoi vouloir astreindre les filles à faire l'histoire à califourchon? Mais il est superflu de disputer de la sorte sur cette question; car sous les arguments théoriques qu'on invoque en Allemagne contre l'enseignement des femmes par les femmes, il faut voir la raison du fond qui est purement sociale. Si la femme occupait en Allemagne la place qu'elle a toujours tenue chez nous, dans la vie domestique et dans la société, toutes ces fines considérations psychologiques et morales ne seraient que paille, et d'éminents pédagogues ne s'y arrêteraient pas. En second lieu, il est bien évident que si des hommes comme le Dr Nœldeke veulent que les classes supérieures au moins soient confiées à des professeurs, tandis que le Dr Schneider au nom du gouvernement prussien déclare que des maîtresses seraient suffisantes, c'est que des deux côtés on n'a pas la même idée de l'enseignement des filles, et les libéraux allemands sont en meilleure situation que nous pour juger s'ils ont besoin ou non du concours des hommes pour faire de cet enseignement, comme ils en ont l'ambition, un enseignement vraiment secondaire. Mais en France où les circonstances sont autres, l'enseignement des femmes (considéré dans sa matière, sa méthode, son personnel, son organisation même) doit être féminin. Il ne le sera vraiment que lorsqu'il aura été réorganisé par les femmes.

L'Université de Paris et les jésuites (XVIe *et* XVIIe *siècles*) par A. DOUARCHE, docteur en droit, docteur ès lettres, président à la cour d'Agen (1 vol. in-8, Paris, Hachette, 1888). — Ce livre, écrit avec élégance et distinction, est un exposé très bien fait des luttes opiniâtres et des nombreux procès soutenus par l'Université de Paris contre la Société de Jésus, pour la défense de ses droits et privilèges en matière d'enseignement et de collation des grades, pendant le XVIe et le XVIIe siècle. Un P. Jésuite aurait pu composer là-dessus une pièce de vers latins intitulée : « le Collège de Clermont perdu et reconquis »; car c'est autour des murs de ce collège que se livrent ces combats juridiques dont M. Douarche s'est fait l'historien, et ils cessent dès que les jésuites ont réussi à y établir leur enseignement. Le détail de ses luttes est fort instructif à suivre; il nous révèle l'esprit des adversaires en présence, et nous déroule dans toute sa durée une partie de l'histoire que l'on ne connaissait guère encore qu'en raccourci. C'est plus d'un siècle (presque trois générations d'hommes), qui s'écoule entre la fondation du « collège de Clermont » et sa transformation en « collège Louis-le-Grand », qui marque le triomphe complet mais non définitif de la compagnie. Pendant ce temps les jésuites eurent à surmonter la résistance de l'Université, de l'archevêque de Paris, de la Sorbonne, du Parlement, et du pouvoir royal; ce succès, ils le durent assurément à leur habileté, plus peut-être encore à leur ténacité patiente, car ils commirent d'étranges maladresses; cependant, quand on voit

NOWICZ (2e édition, 1 volume, 194 pages, Paris, Vieweg, 1889). — L'auteur s'est principalement proposé de rectifier en s'appuyant sur des exemples tirés des meilleurs écrivains français, les règles établies par ses prédécesseurs, Brachet, Chassang, Guérard, etc., pour l'emploi des temps, ce qui l'a conduit à proposer une dénomination plus conforme à la véritable signification des temps que celle qui est en usage. Signalons encore une savante discussion de quelques difficultés relatives à l'emploi du subjonctif et du conditionnel. Enfin on a ajouté à cette deuxième édition des règles nouvelles qui établissent quand on doit rendre l'*a* nasal par *an* ou *am* et quand on le rend par *en* ou *em*, ainsi que des règles inédites, pour qu'on sache quand il faut doubler une consonne.

La France avant et pendant la Révolution. Les classes, les droits féodaux, les services publics. Par EDOUARD OLIVIER (1 vol. in-18, Paris, Guillaumin, 1889). — M. Edouard Olivier a entrepris de démontrer que la révolution de 1789 a empêché Louis XVI de faire le bonheur de la France, et que, par suite, le seul moyen efficace de rendre notre patrie prospère et heureuse est de revenir à la monarchie traditionnelle. Pour établir cette belle démonstration il lui a paru suffisant, étant donné le public auquel il s'adresse, de « compiler consciencieusement » des citations empruntées à Taine, Tocqueville, Léonce de Lavergne, Babeau, A. Duruy. Il utilise aussi un « illustre sceptique » et dans le finale mêle les voix de M. Renan et de Mgr Freppel.

F. D'ARVERT.

OUVRAGES NOUVEAUX

Flach (JACQUES). *Études critiques sur l'histoire du droit romain au moyen âge.* 1 vol. in-8° (Larose et Forcel), 8 fr.

Marie (J.). *Éléments de droit administratif.* 1 vol. in-8° (Larose et Forcel), 10 fr.

Normand (CH.). *Histoire ancienne des peuples de l'Orient.* 1 vol. in-18 cart. toile (Félix Alcan), 2 fr. 50.

Pessonneaux (R.). *Aventures de Télémaque*, par Fénelon. 1 vol. in-18 jésus cart. (Armand Colin), 2 fr. 50.

Petit de Julleville. *Le Théâtre en France, histoire de la littérature dramatique.* 1 vol. in-18 jésus (Armand Colin et Cie), 3 fr. 50.

Thomas (J.). *Principes de philosophie morale.* 1 vol. in-8° (Félix Alcan), 3 fr. 50.

Wahl (M.). *Histoire de Charles XII*, par Voltaire. 1 vol. in-18 jésus cart. (Armand Colin et Cie), 2 fr. 50.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 24907.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchelen, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Czihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi (Augusto). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. Hokan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*,
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des fille à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stoerk, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations, comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA
REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broths.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier.
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Allajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkins, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie.
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 24907.

Neuvième année. — N° 11. 15 Novembre 1889.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Sommaire du n° 11 du 15 Novembre 1889

Pages.

Voss. . . . . *La Préparation pédagogique à l'enseignement secondaire dans l'Allemagne du Nord* (Suite). . 425

Ouverture des Conférences à la Faculté des lettres de Paris. 450

Séance de rentrée. — Discours de MM. le doyen Himly, Brochard et Petit de Julleville.

Maurice Potel. *L'Association générale des Étudiants de Paris et les Fêtes universitaires*. 469

Léon Duguit. . *Le Droit constitutionnel et la Sociologie*. 484

Chronique de l'Enseignement. 506

Nouvelles et Informations. 521

Bibliographie, par M. Franck d'Arvert. 532

Ouvrages nouveaux. 536

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

DEC 23 1889

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LA PRÉPARATION PÉDAGOGIQUE
A
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DANS L'ALLEMAGNE DU NORD (1)

II. LES SÉMINAIRES PÉDAGOGIQUES (2)

Les lecteurs de cette *Revue* connaissent déjà sans doute ces établissements d'après un article du professeur Otto Willmann : « Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et Autriche », *Revue* de l'année 1881, pages 359 et suivantes. M. Willmann a donné là une caractéristique et une classification générale des différentes espèces de séminaires pédagogiques qui se trouvent en Allemagne et en Autriche.

En renvoyant le lecteur à l'article de M. Willmann, je ne donnerai qu'un aperçu très court et je n'entrerai dans les détails que relativement à quelques procédés particuliers qui m'ont été

(1) Voir la *Revue* du 15 septembre.

(2) Il ne faut pas confondre ces établissements avec les séminaires spéciaux pour certaines branches d'enseignement (la philologie classique, les langues modernes, le gothique, l'allemand, les mathématiques, les sciences naturelles etc.), qui existent dans toutes les Universités allemandes et dans lesquels un nombre extrêmement limité d'étudiants sont exercés, sous la direction spéciale d'un professeur, à une méthode expérimentale scientifique et indépendante. Après une certaine hésitation quant à la direction à donner à ces institutions comme le prouvent les règlements rédigés à différentes époques, on est arrivé partout aujourd'hui dans la pratique à poursuivre, sans aucune considération accessoire, des études d'un intérêt purement scientifique.

signalés comme typiques par les hommes compétents au ministère de l'instruction publique à Berlin. Ces détails, je le crains, n'iront pas sans quelque ennui, mais ils seront pourtant, je l'espère, assez instructifs.

En Prusse, j'ai visité, au printemps de 1887, le séminaire de Magdeburg dirigé par les conseillers scolaires provinciaux MM. Gœbel et Podt, celui de Berlin, à la tête duquel est M. le professeur et directeur de gymnase Fr. Kern, et enfin celui de Francke à Halle, institution privée, créée en 1881 par M. le docteur O. Frick, directeur des établissements Francke. A chacun d'eux j'adresse l'expression de ma gratitude pour l'extrême obligeance avec laquelle ils ont bien voulu me donner partout et sans restriction libre accès et pleine facilité d'observation.

Les séminaires pédagogiques de Prusse sont destinés aux futurs maîtres qui ont terminé leurs études universitaires. Leur commune mission est de « continuer sans interruption les études scientifiques et de familiariser celui qui se destine à l'enseignemant avec tout ce qu'exigera l'exercice de sa profession » L. Wiese, *Verordn. u. Ges.* II. 3. « Tous ne sont pas, ajoute le même auteur, assez heureusement doués pour se dispenser de l'appui de l'expérience, et on ne saurait, dans tous les cas, trouver bon que le jeune maître se borne à reprendre pour lui-même les procédés suivant lesquels l'enseignement lui a été donné à l'école. »

Des séminaires pédagogiques de cette espèce existent actuellement à Königsberg, Danzig, Berlin, Stettin, Posen, Breslau, Magdeburg, Cassel et Göttingen. L'Académie de Munster possède également un séminaire qui porte aussi le nom de pédagogique. C'est, paraît-il, l'intention de la direction actuelle de l'instruction publique de travailler au développement et à l'extension de ces établissements. Depuis longtemps on se plaint de ce « que le nombre et la sphère d'action des séminaires pédagogiques soient si peu en rapport avec le besoin actuel et toujours croissant de maîtres suffisamment préparés » (Wiese).

Ces séminaires sont actuellement en Prusse, et à peu près partout, dégagés de tout lien avec les Universités. Les plus nombreux sont remis à la direction des collèges scolaires provinciaux (1).

(1) On appelle en Prusse *Provinzialschulkollegium* un collège composé dans chaque province de fonctionnaires de l'État qui règle et dirige le fonctionnement des écoles secondaires. Formant à l'origine une partie des consistoires, ils ont depuis 1825 une autorité indépendante et un pouvoir très étendu pour tout ce qui concerne l'administration intérieure de toutes les écoles et même la nomi-

Cette organisation doit probablement sa naissance à des considérations d'ordre gouvernemental. Un organe du gouvernement comme le conseil scolaire provincial offre, sans doute, une garantie plus sûre que le développement des jeunes candidats sera dirigé selon l'esprit du gouvernement, que ne le ferait un professeur d'Université habitué à la liberté d'enseignement académique et pourtant moins disposé à se plier à un système officiel. Les relations de ce conseil avec les fonctionnaires des écoles ont encore cet avantage pratique que ces derniers ont ainsi une excellente occasion d'apprécier et de guider les jeunes gens qu'ils auront plus tard à employer dans leurs circonscriptions respectives et de confier avec plus de sûreté à chacun le poste qui lui convient le mieux.

Le budget annuel de ces séminaires est en moyenne d'environ 5000 marks; celui de Berlin est plus richement installé que les autres et M. le conseiller privé Bonitz m'a indiqué le chiffre de 8520 marks pour l'année 1886. — Les dépenses annuelles pour la totalité des séminaires peuvent être évaluées à environ 50000 marks. Les plus considérables sont les bourses, puis le traitement du directeur (maximum à Berlin 1200 marks), achat de livres environ 200 marks par an, etc. Quelques-uns d'entre eux, qui se rattachent depuis longtemps à différentes institutions, ont encore actuellement leurs règlements particuliers, mais sans divergences bien marquées. Les plus nouveaux sont installés conformément aux dispositions du 4 juin 1884 organisant le séminaire de Danzig, lesquelles se rapprochent elles-mêmes beaucoup du règlement de 1869 pour le séminaire de Berlin élaboré par Bonitz.

On peut d'ailleurs observer, à l'égard de tous ces règlements, qu'ils ne sont pas scrupuleusement pris à la lettre.

Des deux séminaires prussiens de ce genre que j'ai eu l'occasion de visiter, l'un, celui de Magdeburg, s'attachait visiblement surtout à la didactique et à la pédagogie, tandis que l'autre appuyait surtout sur l'instruction scientifique spéciale, la philologie. Sur ce chapitre on m'a dit très franchement au ministère de

nation aux différents emplois. En règle générale, au dire de M. Paulsen (*l. c.*, p. 70), un conseiller scolaire provincial est un homme qui a reçu l'instruction philologique et a quitté l'enseignement pour l'administration. M. Paulsen fait suivre son aperçu sur l'organisation des collèges provinciaux en 1825 de l'observation suivante : « Les philologues ont pris la place des théologiens dans la direction de l'école; la philologie a détrôné la théologie; les théologiens ont été bannis de l'école et renvoyés à l'église. » Il serait absolument inexact de conclure de là que les collèges scolaires provinciaux, en général, ou ceux de l'époque actuelle, soient animés, dans la direction de l'école, d'un esprit hostile à l'Église.

l'instruction publique à Berlin, qu'il était d'usage de laisser les directeurs agir à peu près comme ils l'entendaient. Lorsque, à Leipzig, dans le séminaire pédagogique, j'exprimai au directeur, M. le professeur Richter, mon étonnement que des jeunes gens encore dépourvus de l'expérience et de la pratique de l'enseignement pussent fournir les thèses pédagogiques prescrites par les règlements (une au moins par semestre); je reçus cette réponse, que je trouvai absolument satisfaisante : « Par principe je laisse cela de côté. »

Du règlement de Danzig qui peut passer, comme nous l'avons vu, pour le modèle du genre, je citerai ce qui suit :

Le séminaire pédagogique reçoit les candidats qui ont terminé leurs études scientifiques universitaires et qui veulent se perfectionner dans la didactique et la pédagogie. — A la tête du séminaire est placé le membre du collège scolaire provincial (*Provinzialschulrath*), auquel est confiée l'administration intérieure des écoles secondaires. Dans les provinces populeuses où la surveillance des écoles est partagée entre deux conseillers scolaires, chacun d'eux reste en fonction pendant une année. Le séminaire est composé de six membres ordinaires (dix à Berlin); le directeur peut, à son gré, y adjoindre des membres extraordinaires; c'est à lui également de déterminer la part que prendront ces derniers aux discussions et délibérations. (Aux réunions auxquelles j'ai assisté à Berlin et à Magdeburg, le nombre des membres présents était de dix à douze.) L'admission a lieu pour une année, par exception pour deux années, lorsqu'il ne s'est pas présenté d'autres candidats capables. Les membres ordinaires ont une bourse annuelle de 600 marks (à Berlin, elle est de 750 marks pour 7 candidats, de 600 marks pour les autres). En échange, les séminaristes sont obligés de donner six leçons par semaine, d'après les instructions du directeur, dans une école secondaire de la ville où le séminaire est situé. Il n'y a pas dans ces séminaires d'écoles spéciales d'application. Les candidats donnent l'enseignement aux mêmes conditions que les candidats *probandi*, c'est-à-dire « en règle générale gratis »; par suite, l'année de séminaire compte également comme année de stage.

Leur enseignement est contrôlé par le directeur du séminaire et par le recteur de l'école secondaire, ou par les maîtres qu'il désigne pour le remplacer. On a objecté que ce système pouvait faire naître une dualité dangereuse de direction : Le recteur du gymnase et le directeur du séminaire peuvent, a-t-on dit, différer complètement d'opinion au point de vue pédagogique et,

en pareil cas, le malheureux candidat auquel on indique deux voies différentes finira par ne savoir dans laquelle s'engager. Mais il convient de remarquer qu'une des grandes forces de l'État prussien réside dans l'ensemble parfait de tous les rouages du fonctionnarisme.

Les séminaristes sont en outre tenus d'assister régulièrement aux réunions, de se préparer à celles-ci dans la mesure prescrite par le directeur et de fournir chaque semestre une dissertation écrite. — L'une de ces deux dissertations annuelles *doit* traiter un sujet didactique ou pédagogique, l'autre *peut* avoir pour objet une science spéciale. Les règlements de Berlin renferment à cet égard certaines règles de conduite pour le directeur : « Il aura soin de donner pour sujet, non pas la solution d'une de ces questions générales de pédagogie et de didactique qui conduisent facilement les débutants de l'enseignement à de vides abstractions, mais, de préférence, un de ces problèmes spéciaux concernant la matière et la méthode de chaque branche spéciale d'enseignement qu'ont à résoudre les séminaristes à leur début comme maîtres et dont l'étude facilitera l'application pratique des principes didactiques généraux. » — Dans tous les cas, le choix du sujet, s'il n'est pas fait par le directeur lui-même, est pourtant soumis à son approbation. — Les dissertations pédagogiques doivent être écrites en allemand (à Berlin j'ai eu l'occasion d'entendre une dissertation sur un sujet philologique écrite en langue latine). En règle générale, elles sont remises entre les mains de tous les membres ordinaires; l'un de ces derniers est chargé par le directeur d'en faire un compte rendu critique. -- La présentation et la critique de la dissertation ont lieu en réunions hebdomadaires d'une durée de deux heures (à Berlin toutes les deux semaines). D'autres matières sont également traitées dans ces réunions; on discute, par exemple, l'enseignement que les séminaristes ont donné sous le contrôle du directeur, ou bien encore les séminaristes se communiquent réciproquement leurs impressions relativement aux leçons auxquelles ils ont assisté chez d'autres maîtres. — Une dernière obligation du directeur est de remettre au ministère, à l'expiration de chaque année scolaire, un rapport sur le fonctionnement du séminaire pendant l'année écoulée, dans lequel sont consignées les dissertations présentées dans les différentes réunions, les discussions auxquelles elles ont donné lieu, avec des renseignements confidentiels sur l'application et la personnalité (la conduite) des séminaristes.

Parmi les séminaires que j'ai cités, celui de Berlin a déjà son

histoire. Il a été fondé en 1787 par le fameux recteur Fr. Gedike, duquel on a dit que pendant une vie relativement courte (1755-1803) il avait porté plus loin que tout autre pédagogue prussien l'étendue de son activité et introduit des réformes dans tous les postes qu'il a occupés (1). Vivement influencé par le mouvement de réformes pédagogiques qui est la marque spéciale de son époque, il est généralement reconnu pour un organisateur distingué et un judicieux théoricien.

Nommé membre du Conseil supérieur des écoles établi en 1787, il fonda dès la même année au gymnase de Berlin, dont il était recteur, le séminaire pédagogique pour les « écoles savantes », à la tête duquel il resta jusqu'à sa mort. Il contribua à l'introduction d'un examen de maturité dans les gymnases, à la fondation d'une bibliothèque scolaire dans les écoles de Berlin et suivit avec intelligence et intérêt le développement de l'école réale et de l'école primaire.

Des ouvrages pédagogiques de Gedike, le plus célèbre est son ouvrage sur « Aristote et Basedow, ou fragments sur l'éducation et l'école chez les anciens et les modernes ». Il est divisé en deux parties : la première reproduit en langue allemande les pensées d'Aristote, de Platon, de Quintilien et d'Aulu-Gelle sur l'éducation, la seconde renferme les vues particulières de l'auteur sur l'enseignement de la lecture, l'étude des langues, et des projets d'amélioration du système scolaire. Il a également écrit la « Pédagogie de Luther », participé aux travaux de revision du célèbre pédagogue J. H. Campe, et publié divers livres d'enseignement qui pendant longtemps ont été très usités dans les écoles du Nord. Peu de temps avant sa mort, il avait été désigné par le gouvernement prussien pour aller en Suisse prendre connaissance, sur place, des travaux de Pestalozzi relatifs à l'instruction et à l'éducation populaires.

Gedike a laissé une instruction détaillée sur les travaux du séminaire dans un programme de 1790 (reproduite dans ses *Schulschriften,* II, 112-122). Parallèlement au séminaire il fonda une « Société philologique ».

Au séminaire, lequel, selon le plan de Gedike, devait se rattacher intimement au gymnase, on examinait, dans de fréquentes réunions, les travaux écrits en allemand par les différents membres sur un sujet pédagogique; à la Société philologique, des dissertations écrites en langue latine sur des sujets de philologie. Il

(1) SANDER, *Lexicon der Pädagogik*, p. 142, d'où sont tirés plusieurs renseignements concernant ce séminaire.

s'efforçait à la fois de préparer théoriquement et pratiquement les candidats dont il voulait faire des pédagogues et des maîtres, en même temps que des hommes de science. L'enthousiasme qu'avaient fait naître, pour la mission éducatrice, la pratique et l'expérience, devait donner la main aux recherches scientifiques sur les domaines nouvellement conquis de la philologie.

A l'égard des exercices des séminaristes, Gedike insiste spécialement sur deux points : une des fautes les plus grandes et les plus préjudiciables dans l'organisation de l'école est, selon lui, que « chaque classe a son maître et chaque maître a sa classe dans laquelle il est tout et à laquelle il enseigne tout, ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, si bien que chaque classe devient, pour ainsi dire, une école à part » (on peut croire qu'il en est tout autrement aujourd'hui). Il en résulte d'une part que le jeune maître capable qui, malgré toutes ses connaissances, doit constamment travailler avec des commençants, perd le courage et le goût, sent son énergie se paralyser et recule au lieu d'avancer. D'un autre côté, les maîtres des classes supérieures se laissent entraîner à mépriser avec une arrogance pédantesque leurs collègues des classes inférieures et se croiraient avilis et déshonorés si jamais on les condamnait à pareil travail. Et pourtant « c'est chose indiscutable que le mérite d'un maître vraiment habile dans les basses classes est aussi grand, plus grand, peut-être, que celui d'un maître également habile dans les classes élevées. Ces dernières réclament, il est vrai, plus de science, mais les autres exigent bien plus impérieusement la souplesse de l'esprit, la vivacité de l'exposition et le don de s'abaisser jusqu'au niveau de la conception plus faible de l'enfance et de se maintenir dans le cercle plus restreint de ses connaissances. Aussi sera-t-il toujours plus difficile de trouver, pour les classes inférieures, un maître parfait que pour les classes supérieures. » Pour atteindre en ce sens au plus haut degré possible d'universalité, Gedike confiait tour à tour aux membres du séminaire l'enseignement dans toutes les classes, de la première à la sixième.

Pour exercer les séminaristes au « traitement moral de certaines individualités », Gedike confiait à leur garde spéciale des élèves qui, pour un motif ou pour un autre, réclamaient une surveillance particulière. Ils devaient observer de préférence ces élèves ainsi recommandés, et s'y intéresser davantage, par exemple en les faisant souvent appeler chez eux, en leur parlant doucement et affectueusement, afin d'éveiller peu à peu chez eux les sentiments de leurs défauts et de leurs vices et le désir de devenir

meilleurs. Ainsi devaient agir les séminaristes pour le bien des individus, pour leur propre perfectionnement dans le maniement moral de la jeunesse, et enfin pour l'honneur et le crédit du gymnase tout entier. A l'égard des dissertations pédagogiques dont il a été question plus haut, il exprime cette idée qu'elles seront d'autant plus instructives que les candidats en auront puisé le sujet dans leurs expériences personnelles, et il leur recommande en particulier de rédiger d'après leurs observations pédagogiques à l'égard des élèves confiés à leur garde une sorte de *historia morbi* avec l'indication et la critique des moyens curatifs employés avec ou sans succès, l'exposé de la pathologie et de la thérapeutique pédagogiques appliquées à certains individus. Il déclare que par ce moyen plus d'un élève qui, pendant des années, avait été une perpétuelle cause de chagrin pour ses maîtres, s'est amélioré à un degré surprenant.

En ce qui concerne les études théoriques du séminaire, on trouve des renseignements dans l'instruction du 26 août 1812. On suppose chez les membres entrant un bagage considérable de connaissances linguistiques et scientifiques. Celles-ci devront être de tous points affermies et développées avec le plus grand soin pendant le séjour au séminaire. Mais les séminaristes chercheront avant tout à acquérir par les moyens dont ils disposent, les connaissances et les aptitudes pédagogiques qui seules peuvent assurer un heureux résultat au fonctionnement des « écoles savantes ». Chaque membre du séminaire devra, en conséquence, fournir à la direction les preuves des progrès par lui faits dans les différentes branches se rattachant à l'enseignement et justifier qu'il étudie sans interruption la science pédagogique et cherche à en approfondir les fondements historiques et philosophiques.

Un paragraphe de la même instruction portait que « le séminaire ne serait plus à l'avenir rattaché à un gymnase spécial, mais que les membres en seraient, suivant décision spéciale du directeur, répartis dans les quatre gymnases allemands de la ville ». C'était là une disposition peu heureuse et dont le résultat fut que la direction si importante des exercices pratiques des séminaristes échappa aux mains du directeur et que, pendant un certain temps, le séminaire ne fut en réalité guère rattaché à aucun de ces gymnases. En passant à d'autres mains, le séminaire avait perdu ce vif sentiment de l'homogénéité des progrès dus aux efforts et aux travaux communs de cette vigoureuse jeunesse qui avait distingué spécialement l'époque où vivait Gedike.

De nouvelles dispositions relatives aux examens des maîtres

de l'enseignement secondaire, les différentes personnalités dirigeantes, les variations de l'esprit du temps, ont naturellement influé sur le développement ultérieur du séminaire et donné tour à tour la prépondérance à l'un ou l'autre des deux objets qu'il poursuit. « La sollicitude pour la préparation technique d'habiles maîtres qu'avaient si vivement témoignée les hommes du XVIIIe siècle, est reléguée à l'arrière-plan au siècle suivant, la belle ardeur pédagogique du XVIIIe siècle est éteinte par l'enthousiasme philologique du XIXe. » (F. Paulsen, *l. c.* p. 589.) Un auteur anonyme s'exprime dans le même sens dans les *Jahrbücher* de Masius, 1875, p. 359 : « On comprenait incomparablement mieux ces choses il y a cinquante ans que nous ne le faisons de nos jours. Le philanthropisme et les principes de Pestalozzi vivaient encore dans ces hommes nobles et pleins d'enthousiasme auxquels une leçon bien réussie causait la même joie qu'à nous-mêmes une heureuse conjecture. » On s'explique aussi aisément que le séminaire de Berlin, sous la direction prolongée du philologue Aug. Böckh (1819-1867), de séminaire pédagogique relié à l'école, devient surtout un séminaire philologique universitaire. « Il est tout naturel que, sous une telle direction, l'étude de la pédagogique scientifique ne pouvait être poussée avec la même énergie et le même profit que par un homme constamment adonné *ex professo* à la théorie comme à la pratique de la pédagogie. » (Mützell, article déjà mentionné dans la *Gymn. Zeitschrift.*) « L'organisation de cet établissement, telle quelle est réglée par la loi, paraît excellente, » dit un pédagogue norvégien, M. J. M. Bugge, dans une relation de voyage de 1839 sur la situation de l'instruction publique dans les différentes écoles allemandes (II, 126). « Quant au fruits qu'elle peut produire, cela dépend des aptitudes du directeur et de l'intérêt qu'il apporte à la chose. On entend à Berlin, à cet égard, bien des critiques. » Cette situation se modifia complètement sous la direction de M. Bonitz, successeur de Böckh. Après un séjour prolongé en Autriche, où, en qualité de membre du conseil impérial de l'instruction, il avait, de concert avec Exner, élaboré un plan d'organisation des gymnases et écoles réales autrichiennes, lequel est encore aujourd'hui la base du système d'enseignement secondaire en Autriche, Bonitz retourna à Berlin en 1869 comme directeur du gymnase « Zum grauen Kloster ». Comme directeur de séminaire, il rétablit la liaison avec le gymnase et rédigea les statuts encore en vigueur qui donnent à la pédagogie et à l'étude purement scientifique une égale importance.

Parmi les membres du séminaire, on trouve une longue série des noms les plus respectés de l'école prussienne dans notre siècle. Les institutions du fondateur paraissent avoir conquis les suffrages unanimes, et de ses contemporains, et de la postérité.

Le séminaire de Magdebourg comprenait à l'époque de ma visite en tout 15 membres, la plupart philologues classiques; d'autres, maîtres d'allemand, de langues modernes, de mathématiques et physique, d'histoire et géographie, de religion; tous, sans exception, *probandi*. Sur la manière de procéder des directeurs je donne les renseignements suivants tirés des rapports circonstanciés, adressés par eux au ministère de l'instruction publique.

Il est dit dans le rapport sur l'année 1883-1884 que le directeur a souvent assisté aux leçons données par les membres ordinaires et extraordinaires. Le directeur a fait part de ses observations, exprimant d'une part sa satisfaction de la manière d'enseigner et de la méthode des jeunes maîtres dans la mesure où ceux-ci avaient mérité cet éloge, et rectifiant, par contre, ce qu'il trouvait contraire aux véritables procédés pédagogiques. En revenant plusieurs fois, le directeur s'est attaché principalement à démontrer jusqu'à quel point les indications et les conseils qu'il avait donnés avaient porté leur fruit. Il déclare que pour la plupart ses instructions méthodiques avaient été mises à profit.

Douze dissertations avaient été présentées par les membres ordinaires; dix d'entre elles furent lues et discutées dans les réunions; deux d'un ordre plus spécialement scientifique furent critiquées seulement par le directeur.

Je cite ces travaux avec les notes données :

I *a* (1). Critique de *Levana* de Jean Paul, classement et examen faits avec soin et intelligence, des appréciations de Jean Paul sur :

1° L'importance de l'éducation;
2° L'esprit et les principes de l'éducation;
3° L'éducation religieuse;
4° L'origine de l'homme et de l'éducation;
5° Commandements et défenses.

La critique de l'auteur est solide; basée sur les principes chrétiens, et témoigne avantageusement d'études pédagogiques et de réflexion personnelle.

b. La thèse de la dernière antinomie du *Parmenides* de Platon examinée au point de vue de sa justification logique. — Essai d'examen approfondi des questions difficiles de la philologie et de la philosophie anciennes qui prouvent une exactitude digne d'éloge, la connaissance de la littérature qui s'y rattache et la personnalité de la pensée.

(1) *a* et *b* sont du même auteur.

II *a*. De la raison d'être et du but de l'enseignement classique. — Ce travail témoigne d'une certaine application, mais il n'épuise ni n'approfondit le sujet; c'est plutôt un arrangement des pensées trouvées dans les textes originaux qu'un résumé personnel, l'œuvre d'un esprit plein d'enthousiasme pour les langues anciennes.

b. Des phrases interrogatives indirectes en grec. — Essai digne d'éloge d'apporter la lumière au moyen d'observations personnelles sur une importante question de la syntaxe grecque.

III *a*. Quelle est l'appréciation de Herbart sur l'enseignement des langues étrangères et comment la motive-t-il ? — L'auteur s'est borné, malheureusement, à rassembler en un tout les opinions de Herbart, au lieu de les soumettre à un examen critique.

b. A quel degré trouve-t-on dans les *Helléniques* de Xénophon les traces du philolaconisme ? — L'auteur a étudié avec soin la littérature s'attachant à la question, et les *Helléniques* de Xénophon avec une application et un esprit critique recommandables; mais ses conclusions proviennent trop souvent d'un parti pris et ne sont pas toujours convaincantes.

IV. *a*. Sur une proposition de réforme de l'enseignement du latin formulée par Perthes. — Les avantages et les inconvénients de la méthode de Perthes sont mis en lumière avec la connaissance du sujet et l'intelligence didactique; l'auteur aurait pu s'étendre davantage *pro et contra*. L'auteur possède la littérature relative à cette controverse.

b. Trois leçons de Virgile dans la classe *Secunda* d'un gymnase (*Énéide*, I, 305-417). Le commentaire n'est pas complet et les erreurs éventuelles des élèves peuvent donner lieu à beaucoup d'additions; ce travail est néanmoins très satisfaisant au point de vue didactique; on peut louer surtout l'élégance de la traduction.

V. *a*. Montaigne comme pédagogue.

b. Montaigne et Rousseau.

L'auteur a retracé une vivante image de la vie et des écrits de Montaigne et de la place qu'il occupe entre ceux qui l'ont précédé et ceux qui sont venus après lui, en particulier Rousseau. Il a étudié avec grand soin, non seulement les œuvres de Montaigne dans le texte original, mais encore les ouvrages publiés sur Montaigne en Allemagne et en France. Il est vrai, qu'à l'égard de Montaigne, il paraît ignorer que celui-ci, en beaucoup d'endroits, s'appuie sur l'ouvrage du pédagogue espagnol Vives, traduit en allemand pour la première fois à Leipzig (1884).

VI. *a*. La place de Locke dans la pédagogie. — Chaleureuse glorification des services rendus par Locke à la pédagogie, non exempte, il est vrai, d'un certain esprit exclusif et assez fortement prévenu en faveur de Locke. Aussi bien que la plupart des auteurs qui ont écrit sur l'histoire de la pédagogie, l'auteur paraît ignorer que Locke, dans beaucoup de ses considérations pédagogiques les plus estimées et que jusqu'alors on avait regardées comme nouvelles, reproduit les doctrines du pédagogue espagnol Vives.

b. Études littéraires historiques sur les drames de Jodelle. — Travail fait avec soin, qui témoigne d'une étude approfondie des textes et d'un sain jugement.

Les lectures et les discussions sur les sujets pédagogiques et didactiques prenaient la place la plus importante. Tantôt, on demandait à

l'un des membres un travail écrit sur un sujet donné; tantôt ce sujet était choisi par les membres eux-mêmes. Quelquefois on indiquait un sujet convenable pour une conférence libre (sans préparation écrite). Les conférences étaient régulièrement suivies de discussions. Le directeur fit lui-même diverses conférences sur des points importants de pédagogie et de didactique. — J'indique ci-après les sujets traités; ceux marqués d'un astérisque sont du directeur.

1*. Mission du séminaire pédagogique.

2*. Vues et principes généraux relativement au mode rationnel d'enseignement.

3. Du surmenage dans les écoles.

4*. Systèmes d'enseignement défectueux et le surmenage qui en résulte, mis en relief par des exemples basés sur des faits et spécialement sur l'expérience personnelle du directeur (sans indication de noms). Plusieurs des membres, invités à citer des exemples de pareilles erreurs, racontèrent de leur temps d'école certaines choses bien faites pour effrayer.

5. C'est avant tout à la leçon que l'élève doit s'instruire.

6*. Le directeur passe en revue les différentes branches d'enseignement pour la démonstration de ce qui précède.

7. Nécessité et méthode de la traduction, *libro aperto*, des classiques étrangers.

8. Enseignement de l'allemand en sixième.

9. Enseignement de l'allemand en troisième supérieure (Obertertia).

10-12. Commentaire modèle de quelques ballades (*Belsazar*, *Der blinde König*, *des Sängers Fluch*, *Rudolph von Habsburg*), donné à tous les membres comme sujet à préparer en particulier, chacun deux n'ayant à faire un travail écrit que sur une seule de ces ballades; critique et corrections.

13. Comment le maître assure son autorité.

14*. Le directeur, pour appuyer ce qui précède, cite, d'après son expérience personnelle, l'exemple de quelques maîtres dont la tenue singulière et maladroite, les procédés pédagogiques erronés, le manque de jugement didactique, etc., on rendu impossible ou détruit l'autorité. — Exemple du contraire.

15. Dans quelle mesure faut-il prendre en considération l'individualité de chaque élève?

16. Ambition et honneur.

17. But et méthode de l'enseignement géographique en général.

18. Enseignement géographique en sixième.

19. Leçon modèle de géographie sur la Bohême en sixième.

20. Leçon modèle sur la theichoscopie (*Iliade*, III).

21* Clarté de l'enseignement.

22. La méthode dans l'enseignement de l'histoire.

23. Formes interrogatives.

24. Leçon modèle sur Horace (III, 12).

25-28. *Enéide* de Virgile (I, 1-200), commentée pour l'école (mêmes dispositions que pour les nos 10-12).

29. Leçon modèle d'histoire sur la guerre de Troie (avec emploi critique de la leçon de O. Frick, sur le même sujet) (1).

(1) *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen*, publié par livraisons depuis octobre 1884, par O. Frick et G. Richter.

30. Introduction à la prosodie et à la versification française; leçon modèle pour la seconde supérieure.

31. Leçon modèle sur le discours de Marc Antoine dans le *Jules César* de Shakespeare.

32. Méthode d'enseignement de la langue française.

33. Méthode actuelle d'enseignement de la géométrie, comparée avec celle d'Euclide.

34*. De l'exactitude du maître.

35. Leçon modèle sur Horace (IV, 9).

36. Introduction à la lecture d'Homère, deux leçons sur Homère pour les commençants (Od. I, et suivants).

37. Communications relatives au contenu des travaux du séminaire pédagogique de Halle conservés en manuscrits depuis l'année 1787, spécialement sur les sujets suivants traités par tous les membres du séminaire : But général de l'éducation; Théorie générale des peines; Habitude de l'attention; Éducation privée.

38. Vie et écrits de l'espagnol Vives considéré comme précurseur d'Amos Comenius, Montaigne, Locke, etc.

39. Leçon modèle d'histoire sur les guerres gauloises de César.

40-41. Corrections des travaux écrits des élèves; règles générales; règles spéciales pour chaque branche d'enseignement; examen des travaux; mise à profit des corrections.

42*. Circulaire du 10 novembre 1884 (1), analysée et commentée au point de vue pratique.

43*. La mission du maître a un caractère élevé et sacré.

Le rapport pour l'année suivante est, en substance, empreint du même caractère : la volonté bien prononcée de pénétrer jusqu'au cœur de la vie pratique de l'école. Le temps a été également partagé entre l'examen des travaux, les conférences et les discussions. On a débattu les principes de l'éducation et la discipline scolaire, de la didactique et des méthodes spéciales à chaque branche d'enseignement; commenté sous forme de leçon modèle certains passages des classiques; fait de fréquentes incursions sur le domaine de la littérature se rattachant à ces sujets; discuté par exemple la psychologie de Bennecke, après quoi le directeur a fait lui-même des conférences sur Herbart et Benecke et sur la pédagogie de Kant. Des écrits plus récents qui sont encore aujourd'hui l'objet d'appréciations bien différentes, quelquefois même d'une acerbe controverse (Ziller, Stoy), ont été hardiment discutés; on n'a même pas laissé de côté quelques petits ouvrages, quelques projets de réforme qui ont eu leur intérêt d'actualité.

On trouve sur le séminaire des maîtres, dans les établisse-

(1) Elle part de ce principe que le travail fait à la maison ne doit, en aucun cas, suppléer à ce que doit donner la leçon; il ne peut servir que de continuation et de complément de la leçon donnée à l'école.

ments de Francke à Halle des renseignements détaillés dans l'ouvrage du docteur Frick : *Das Seminarium præceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle; Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungsfrage* (Halle, 1883). Les *Lehrproben und Lehrgänge* publiés par Frick et Richter, donnent également des détails sur l'organisation et le fonctionnement du séminaire, surtout les livraisons V, XVI et XVIII. Depuis la mort des disciples de Herbart, F. Ziller et K. V. Stoy, le séminaire de Frick peut être considéré comme le plus important établissement de ce genre organisé d'après les principes de Herbart. L'exposé qui va suivre est basé principalement, en l'absence d'indications de sourées différentes, sur les écrits déjà mentionnés de Frick.

Une des personnalités les plus actives qu'ait à citer l'histoire de la pédagogie est August Hermann Francke, pédagogue de la secte des piétistes, fondateur de l'orphelinat de Halle, des nombreuses écoles qui s'y rattachent et d'autres établissements d'une importance considérable. Les premiers essais régulièrement organisés pour remédier à l'insuffisance de la préparation des maîtres datent de l'époque de Francke et de ses collaborateurs. Le besoin de maîtres parfaitement exercés dut bientôt se faire sentir dans ses écoles toujours plus nombreuses, qui comptaient, quelques années après leur fondation (1695), 400 élèves et 60 maîtres, et à sa mort (1727) environ 2 000 enfants et 175 maîtres.

La sollicitude pour les enfants pauvres qui réclamaient l'éducation donnait la main à l'assistance prêtée aux étudiants pauvres auxquels il fallait une direction dans leur œuvre d'éducation. L'intime liaison, spéciale à cette époque de la pédagogie avec la théologie comme étude et comme but de l'existence, amenait ce résultat que l'enseignement à l'école n'était pour la plupart qu'une période de transition et que les établissements de Francke, dont les besoins devenaient chaque jour plus grands, étaient exposés à un continuel changement de maîtres, qui ne rendait que plus désirable l'unité de la méthode et l'organisation régulière de la direction. C'est dans ce but que parallèlement à l'orphelinat, Francke eut bientôt fondé un *seminarium præceptorum* destiné à préparer à l'enseignement des étudiants pauvres, au moyen des principes théoriques combinés avec des exercices pratiques dans les écoles de l'orphelinat. Pour deux leçons données par jour, ils avaient droit au dîner et au souper gratis; ceux qui pouvaient faire davantage touchaient le prix de leurs leçons. Le nombre des membres du séminaire augmenta rapidement; de 42 en 1697, il arriva en 1706 à 80. A cause, sans doute, de cet accroissement

considérable, on fit une institution à part du *seminarium selectum præceptorum* qui commença en 1707 avec 10 étudiants. Voici comment Francke s'exprime à cet égard : « On considère en général, et non sans raison, les écoles comme la pépinière d'un pays, parce que c'est là que sont élevés les hommes qui plus tard occuperont les postes les plus importants dans les différentes carrières. Il n'en est donc que plus indispensable de veiller à ce qu'elles soient dignes de leur nom. Le but n'est pas encore atteint aujourd'hui : on fonde çà et là des écoles, on installe des *præceptores* et les jeunes gens reçoivent l'enseignement; mais la chose principale, c'est de bien savoir comment et par qui est donné cet enseignement, car l'expérience nous apprend assez que les emplois dans l'école sont souvent donnés à des personnes qui dans leurs études ont prêté le moins d'attention au travail que réclame le plus instamment l'intérêt de la jeunesse. »

Voici d'après les renseignements fournis par Francke dans ses *Segenvolle Fuszstapfen* (*über die bisherige Einrichtung des Seminarii selecti præceptorum*) quelle était l'organisation de ce séminaire. Les membres s'engageaient pour cinq ans ; pendant les deux premières années, ils étudiaient le plus possible les branches spéciales philologiques et tout ce que réclame l'enseignement dans les classes supérieures des écoles et des gymnases. Les trois autres années, ils étaient employés au « pædagogium royal (1) » et à « la principale école latine ». Ce temps écoulé, « ils étaient libres de demeurer au séminaire ou d'exercer ailleurs dans l'intérêt commun ».

On admettait de préférence au séminaire ceux qui avaient déjà des notions sérieuses *in studiis humanissimis*, qui avaient étudié spécialement en vue de l'école et chez lesquels on pouvait déjà pressentir l'aptitude à l'enseignement. Il fallut au début restreindre le nombre des admissions, attendu que ce n'est que peu à peu et successivement qu'ils devaient être installés dans les écoles.

L'enseignement était une sorte de cours de philologie avec interprétation grammaticale et remarques sur le style des auteurs classiques embrassant en même temps la géographie ancienne et moderne, l'histoire universelle, l'histoire de la littérature, les antiquités sacrées et profanes. La première année est consacrée principalement au latin, la deuxième au grec. Viennent ensuite les travaux faits par les membres et critiqués en public, de manière à indiquer à tous en même temps les *fontes et causas emen-*

(1) Gymnase à part fondé en 1695, destiné surtout aux fils de familles nobles.

dationis, et enfin, un *collegium biblicum* dans lequel quelque livre de l'Écriture sainte était traité en commun.

A l'égard de l'enseignement didactique et pédagogique proprement dit, on sait moins bien à quoi s'en tenir. Il paraît, toutefois, qu'il ne brillait pas particulièrement par la « méthode ». « Les autres branches non spécifiées venaient s'ajouter à l'enseignement, selon les circonstances et les besoins particuliers de chacun. Sur tous les points, on se guidait surtout sur la méthode du *Pædagogium regium*, on ne négligeait jamais une occasion d'insister sur les avantages de toute sorte qu'on pourrait utiliser plus tard dans l'enseignement et la fréquentation de la jeunesse. »

On sait peu de chose des modifications introduites dans l'organisation du séminaire par les successeurs les plus proches de Francke. Il subsista encore environ l'espace d'une génération après la seconde moitié du XVIIIe siècle. Il ne put se maintenir, est-il dit dans un écrit de J. L. Schulze qui en fut plus tard le directeur, parce que le cours académique, autrefois de cinq ans, avait été réduit à trois seulement. Les séminaristes se sentaient, par suite, peu disposés à s'engager pour cinq ans, ou cherchaient plus tard à se soustraire aux obligations qu'ils avaient contractées. En raison de ces circonstances, le but primitif devenant impossible à atteindre, et tous abandonnant prématurément l'Université, cette respectable institution cessa d'exister. Il est permis de penser que l'esprit du temps n'était plus le même que celui de l'époque de Francke et que cette raison contribua à affaiblir la force vitale du séminaire; on ne trouve cependant aucun renseignement positif à cet égard.

Le *seminarium præceptorum*, faisant actuellement partie des établissements qui portent le nom de Francke, fut fondé par le directeur Frick en 1881, peu après son entrée en fonctions, « en conformité avec les idées fondamentales de Francke ». Les établissements sont mieux dotés que ne le sont ordinairement les écoles secondaires pour pouvoir payer les jeunes candidats faisant le service de suppléants, ce qui est d'autant plus nécessaire que le nombre des suppléants qu'on y emploie est plus grand que partout ailleurs. Les établissements, quoique rangés aujourd'hui parmi les écoles de l'État prussien, sont à l'égard du corps enseignant dans une situation particulière. « Le nombre de *probandi*, qui enseignent à l'école latine — est-il dit dans le discours d'entrée de M. Frick du 11 octobre — est généralement de six au lieu de deux, nombre considéré ailleurs par l'État comme le maximum

autorisé. Dans les « écoles allemandes » il entre chaque année un grand nombre de tout jeunes étudiants (*blutjunge Studenten*) en qualité de maîtres, pour disparaître après fort peu de temps. Tout cet enthousiasme et cette ardeur juvénile ont leur avantage; mais par là le travail de l'école est exposé en même temps à un grave danger, si ces jeunes gens, laissés à eux-mêmes et forts de leurs fonctions se considèrent, d'emblée ou du moins beaucoup trop tôt, comme des maîtres accomplis, à moins qu'ils ne soient aussi, comme au temps d'August Hermann Francke, sévèrement dirigés et préparés sérieusement et méthodiquement. Cet état de choses et la conviction que « pour le moment la question capitale, brûlante, dans le domaine de l'enseignement est une préparation efficace des maîtres destinés à l'enseignement secondaire, préparation qui ne peut devenir fructueuse qu'en se fondant sur la pratique et en se réglant sur les exigences de véritables écoles » expliquent facilement les pensées de réforme du directeur Frick quand il fut mis à la tête de ces établissements.

Le séminaire de Frick occupe une situation particulière et mériterait bien une description détaillée; mais je crois ici devoir me borner à signaler quelques points principaux qui le caractérisent plus spécialement.

Une importance très grande est attachée à l'étude de la littérature pédagogique. On indique aux séminaristes de puiser dans les riches bibliothèques des établissements, on leur dresse la liste des ouvrages anciens ou modernes, avec des remarques explicatives sur la nature et la signification de ces ouvrages et l'indication des chapitres ou passages les plus remarquables. En passant on leur donne aussi la connaissance des documents officiels relatifs à l'année de stage, aux obligations des maîtres et des directeurs des classes, à l'organisation des écoles, en général ou en particulier. Mais on insiste particulièremement sur l'importance pour les candidats de connaître les ouvrages fondamentaux de pédagogie et de didactique et l'histoire de ces deux sciences. En ce qui concerne la littérature ancienne on renvoie à la collection paraissant à Langensalza sous le titre de *Bibliothek pädagogischer Klassiker*.

A l'égard de la littérature moderne on ne se contente pas des exposés généraux de F.-A. Wolf, Raumer, Nägelsbach, Rolle, Schrader, Schwartz, etc. On puise dans la *Grande Encyclopédie* de Schmid (dont les articles prennent souvent tout un livre), on étudie les monographies plus ou moins complètes des Lübker, Döderlein, Kühner et on n'ignore pas même la littérature spéciale

et les articles de valeur disséminés dans les programmes et dans les revues.

La première chose dont je fus témoin, en assistant à l'ouverture du séminaire, au commencement du semestre d'été en 1887, fut que trois candidats, appelés au bureau du directeur, eurent à porter dans l'auditoire la littérature choisie par lui. On donna ensuite l'énumération des collections de livres à la disposition de l'établissement : 1° la bibliothèque du séminaire ; 2° la bibliothèque de la mission « qui n'est point étroitement exclusive et renferme entre autres choses d'importants ouvrages de littérature géographique » ; 3° la bibliothèque de l'École latine ; 4° la bibliothèque du Pädagogium ; 5° la bibliothèque particulière du directeur. Puis on demanda à chaque candidat quels livres il avait à sa disposition et on lui indiqua ceux qu'il devait tout d'abord étudier : en premier lieu quelques livres de chevet, par exemple, pour la langue allemande : Hildebrandt, *Der deutsche Sprachunterricht*; Wackernagel, *Von Unterricht in der Muttersprache*, et pour la géographie : Mazat, *Methodik der Erdkunde ;* Guthe, *Handbuch der Geographie ;* Oberländer, *Methoden des geographischen Unterichts;* Sachs, *Deutsche Heimat*, etc. Enfin on commenta une quantité de dissertations et de courts travaux sur les différentes branches de la pédagogie et il fut recommandé aux jeunes gens de ne pas se renfermer étroitement dans leur spécialité ; on insista sur ce point que les philologues devraient étudier ce qui a été écrit sur les sciences naturelles en vue du « but commun » de l'école. Parmi les ouvrages d'une portée plus générale desquels il ne fut cette fois fait mention qu'en passant, j'ai noté : les *Pädagogische Vorträge* de Willmann et la *Didaktik* du même auteur, le *Handbuch der praktischen Pädagogik* de Schiller, « absolument rédigé dans l'esprit qui nous anime nous-mêmes », *Praxis der Vòlksschule* de Kehr « pour faire naître le sentiment de solidarité entre l'école secondaire et l'école populaire », *Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung*, de Salwürk, les traités du directeur Frick lui-même, « non pas parce qu'ils sont écrits par *moi*, mais parce qu'ils sont écrits *pour vous* ». Dans le même ordre d'idées, on attache dans ce séminaire une grande importance à deux points assez négligés dans nos écoles secondaires : l'étude de la littérature concernant l'école populaire et les travaux considérables de l'école de Herbart, Ziller et Stoy.

La direction théorique elle-même ne se règle pas tant sur un système que sur les exigences pratiques qui, de semaine à semaine, souvent de leçon à leçon, décident de la matière et du

mode d'exposition. Il n'est pas question là de conférences systématiques sur la pédagogie et la didactique ou l'histoire de celle-ci, sur la psychologie pédagogique, etc. Tout cela rentre dans les attributions de l'Université ; mais les grands principes de l'enseignement comme moyen d'éducation sont commentés et mis en lumière par l'entremise de la littérature, sans jamais perdre de vue la pratique.

Le signe distinctif de la direction pratique donnée aux candidats, c'est, dit le rapport, l'union intime avec l'école, qui, seule, peut assurer la force et les heureux résultats de l'enseignement des séminaires. « Plus souvent l'expérience nous apprend quel abîme sépare la théorie de la pratique des préceptes donnés et reçus même avec zèle et intelligence et leur application dans les différentes leçons, quelle attention et quel exercice sont indispensables pour se familiariser avec les éléments de l'art d'enseigner, dans la véritable signification du mot ; plus évidente est la nécessité de toutes les dispositions qui ont pour objet l'exercice pratique des candidats. — Les séminaires pour les maîtres des écoles primaires ne sauraient exister sans les écoles d'application, ils disparaîtraient pour toujours si on leur enlevait ces écoles ; comment peut-on s'imaginer que les séminaires pour les écoles secondaires puissent exister sans elles ? Si le séminaire de Ziller à Leipzig et celui de Stoy à Iéna acquirent une telle importance et purent former une école de maîtres aussi considérable, c'est uniquement parce que tous les deux créèrent en même temps une école d'application et, dirigeant à la fois le séminaire et l'école, mirent l'un et l'autre en relation organique. »

Là seulement où existe l'intime relation entre l'école et le séminaire, il peut être question de ces leçons modèles qui rendent pour ainsi dire palpables, au moyen d'exemples, les principes fondamentaux de la pédagogie et de la didactique, dont la raison logique doit être démontrée par les cours théoriques. Si la théorie et la pratique ne se donnent la main, « sans ces leçons modèles qui, dans l'école, ne peuvent être faites qu'au prix d'une regrettable perturbation dans le travail, par des hommes étrangers eux-mêmes à l'œuvre pratique de l'école, tout enseignement didactique reste forcément incomplet ». Dans ces leçons modèles on exige principalement une rigoureuse disposition de la matière qui mette en relief le but de la leçon, une exposition raisonnée qui fasse ressortir clairement le développement méthodique du sujet. Les maîtres chargés de ces leçons modèles sont renseignés d'avance sur les points principaux qu'ils doivent mettre en relief

pour leur auditoire spécial et ils rédigent quelquefois eux-mêmes, à cet effet, une préparation écrite ou tout au moins un canevas dont les candidats prennent connaissance avant ou après la leçon. Celle-ci devient, dans tous les cas, une fois donnée, le sujet d'un entretien avec les candidats, où le maître avoue ouvertement en quels points de sa tâche il a moins bien réussi et s'assure que les candidats ont bien compris le sujet et la manière dont il a été traité. Voici les sujets de leçons donnés par Frick pendant un semestre d'été : la bataille de Prague (morceau de lecture de Archenholz) dans la classe III *b*; géographie physique de l'Espagne, classe V *b*; le poème de Chamisso : *Die Waschfrau*, deux leçons dans la classe IV; un chapitre de l'histoire de la mythologie grecque, classe VI (avec préparation écrite) ; un chapitre des lectures choisies d'Hérodote de Willmann, classe IV ; un chapitre d'histoire romaine, classe I *a* ; « *Egmond* » de Gœthe, classe I *a*; un chapitre de *Phédon* dans la même classe.

Au commencement de chaque semestre, on prépare un tableau des leçons auxquelles les candidats auront à assister et comprenant tout ce qui a de l'importance pour eux tant au point de vue de leur tâche éducatrice que de leur préparation plus spéciale à l'égard des branches d'enseignement qu'ils ont choisies. On commence par la classe des enfants afin de faire connaître aux candidats les éléments nécessaires aux élèves pour passer dans l'école secondaire ; on va, de là, suivant un ordre méthodique, en passant par les basses classes de l'école secondaire (dans lesquelles les candidats donnent généralement leurs premières leçons), jusqu'aux classes moyennes et supérieures ; enfin, pour arriver à une vue d'ensemble de l'organisme de l'enseignement, on assiste, aussi souvent que possible, à des leçons sur des branches d'enseignement autres que celles choisies par chacun.

Chaque membre du séminaire est astreint, selon les dispositions relatives à l'année de stage, à six heures d'enseignement par semaine ; on cherche toutefois à donner aux candidats peu à peu et accidentellement l'occasion de s'exercer dans toutes les branches d'enseignement sur lesquelles ils ont passé l'examen *pro facultate docendi*. Pour arriver plus facilement à ce but, on veut fixer à deux ans le temps d'exercices pratiques du séminaire, et j'ai vu moi-même en 1887 des séminaristes de seconde année. Les candidats doivent, en outre, faire chaque semestre, en présence du maître et des autres séminaristes, plusieurs leçons sur certains sujets donnés. La leçon, pour laquelle on exige une préparation écrite, est commentée par les autres candidats, ou

séance tenante, ou dans la plus prochaine réunion. Il ne sera pas sans intérêt de citer ici quelques points de repère qui furent indiqués, dans une séance à laquelle j'assistai, pour servir de base aux appréciations sur une leçon de cette nature :

I. *Choix et ordonnance du sujet.* — 1. La quantité de la matière d'enseignement était-elle en rapport convenable avec le temps accordé?

2. La matière était-elle suffisamment divisée et condensée?

3. La disposition était-elle claire et lucide?

II. *Tractation du sujet.* — 1. Trouve-t-on dans la leçon une suite méthodique et appropriée au sujet (on voit reparaître là, légèrement modifiées, les cinq fameuses *Formalstufen* de Herbart, réduites à quatre par Frick) :

a. Préparation du nouveau en y renouant l'ancien et le connu.

b. Disposition (*Darbietung*) ou développement du nouveau.

c. Élaboration (approfondissement, confirmation, coup d'œil rétrospectif, récapitulation).

d. Application.

2. La matière a-t-elle été exposée (*dargeboten*) clairement, développée logiquement, élaborée systématiquement?

3. Comment le maître a-t-il adressé les questions, particulièrement les questions de concentration? Les a-t-il réparties également entre les élèves?

III. *Personnalité du maître.* — Quelle était la tenue du maître? Savait-il apporter à son enseignement la fraîcheur, l'intérêt et la vie? Dominait-il la classe du regard et d'une voix forte et chaleureuse? Son langage était-il correct, articulé, distinct, sobre? Sa manière de lire était-elle irréprochable? L'ensemble de ses manières avait-il de la dignité?

IV. *Discipline.* — Le maître savait-il constamment occuper la classe entière? Maintenait-il en général, au même degré, l'attention et l'intérêt des élèves? Savait-il, en temps utile, les ranimer par des moyens extérieurs convenables (par des moments de repos, en faisant lever les enfants, les faisant parler en chœur, etc.)? Avait-il l'oreille et l'œil attentifs aux fautes et aux manquements des élèves, ou bien y avait-il beaucoup de choses qui lui échappaient ou auxquelles il ne prenait pas garde?

V. *Impression générale et profit de la leçon.* — Pouvait-on remarquer que les *élèves* eussent gagné quelque chose à la leçon? que le *maître* eût fait quelque progrès, qu'il eût embrassé le sujet d'une façon personnelle, tout en tenant compte des indications reçues?

Pour mieux caractériser l'œuvre de Frick, j'ajouterai encore quelques mots sur sa manière d'envisager le travail de l'école populaire. On a déjà vu que le docteur Frick ne regarde pas d'un œil dédaigneux l'action de l'école « inférieure », qu'il ne considère pas la tâche de celle-ci comme au-dessous de lui-même et de sa mission. Pénétré du sentiment de l'unité de l'école (sujet sur lequel il a publié un travail à part : *Die Einheit der Schule* (Francfort-sur-le-Mein, 1884), il s'applique à amener également dans le séminaire

les candidats à l'enseignement secondaire à une saine intelligence du travail et de la science techniques dans l'école populaire et surtout dans les séminaires qui doivent fournir des maîtres à ces écoles. Il est, selon lui, très fâcheux que le travail de l'éducation et de l'instruction nationales se disperse et qu'aucune idée d'ensemble ne dirige sa marche en avant, même sur les points où le sujet même et la manière de le traiter indiquent suffisamment qu'on pourrait suivre une seule et même voie. L'enseignement élémentaire de la religion, de l'histoire, de la géographie, de l'histoire naturelle et du calcul pourrait et devrait, dans les premières classes des écoles secondaires, être analogue en substance à l'enseignement correspondant dans l'école primaire. Et son opinion est que l'école secondaire n'aurait qu'à gagner à cette unification. En effet, la technique de l'enseignement est généralement plus complètement développée dans les écoles populaires que dans les établissements d'enseignement secondaire.

On en conviendra, pourvu qu'on soit familiarisé avec le travail des deux écoles. Il explique en partie ce fait par la plus grande simplicité de la matière d'enseignement qui permet à l'école populaire d'employer toute sa force à la traiter méthodiquement. Mais « elle n'y parviendrait pas si elle ne trouvait partout dans les séminaires rivalisant entre eux d'excellents terrains d'exercice (les écoles d'application) où l'on travaille à perfectionner la technique de l'enseignement dans tout son ensemble et d'où, grâce à l'activité des directeurs des séminaires et de leurs auxiliaires en dedans comme en dehors de ces établissements, arrive une impulsion féconde au corps entier de l'enseignement ». Dans l'état de choses actuel, « les écoles secondaires ne pourront conserver en main la direction des affaires de l'éducation nationale, que si, pour elles aussi, on établit des centres pour l'heuristique (travaux de recherches et d'exercices pratiques); autrement l'abîme se creusera, toujours plus profond, entre le travail soumis à une marche égale, assurée et consciente du but à atteindre, et une manière de faire où tout est décidé trop souvent par le hasard et les préférences subjectives de telle ou telle personnalité. »

Le docteur Frick n'est pas seul de cette opinion. M. Vaihinger (professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Halle) m'a exprimé sa parfaite satisfaction des travaux pédagogiques dans les séminaires pour les écoles primaires, en regrettant que les écoles secondaires fussent généralement arriérées à cet égard. Un observateur étranger, M. Dumesnil, qui a fait une étude si approfondie de la théorie et de la pratique de la pédagogie allemande,

dit également que « dans toutes les matières qui sont communes au gymnase et à l'enseignement élémentaire, le premier aurait avantage à s'assimiler les méthodes rationnelles et éprouvées du second ».

Le séminaire dirigé à Leipzig par le professeur Hofmann nous offre le type d'un établissement fonctionnant de concert avec les Universités. Le séminaire de Hofmann, sur lequel il donne lui-même des détails circonstanciés dans son ouvrage déjà cité: *Die Vorbildung zum höheren Lehramt*, est destiné aux plus anciens étudiants arrivés à la dernière période de leur temps d'étude. On considère ainsi, jusqu'à un certain point, comme terminées les études scientifiques des différentes branches d'enseignement. Le travail au séminaire a, ainsi que Hofmann me l'a dit lui-même et comme il l'a écrit dans son ouvrage, un caractère éminemment pratique. Dans ce but il s'est mis en relation avec une foule d'écoles de toute nature, depuis le jardin d'enfants jusqu'au gymnase et à l'école réale et, en dehors des écoles ordinaires, avec des établissements spéciaux pour les sourds-muets, les aveugles, les idiots, etc. Par des visites assidues dans ces écoles, il cherche à donner un aperçu général de l'organisme pratique de l'école; on assiste, en outre, de temps à autre, aux leçons des maîtres les plus excellents. « Nos maîtres devraient assister aux différents cours beaucoup plus qu'ils ne le font; un grand nombre hésitent à le faire de peur de se faire remarquer; c'est précisément pour cette raison que j'ai cru devoir procurer aux membres de mon séminaire les plus grandes facilités à cet égard. L'enseignement et l'éducation sont vraiment un art et je suis d'avis que là, comme pour toute autre espèce d'art, le modèle est de la plus grande importance. » Puis viennent ensuite les exercices d'enseignement des séminaristes eux-mêmes. Au cours de ces exercices, tout est calculé pour donner au candidat l'impression qu'il occupe la place du véritable maître. Ils ont lieu dans les salles ordinaires devant une classe complète et en pleine activité comme en présence du maître ordinaire de la classe. Le sujet qui doit se rattacher au programme d'études de la classe peut d'ailleurs être choisi par le séminariste en fonction.

C'est son devoir de préparer ce sujet assez complètement pour pouvoir, quelques jours à l'avance, rendre verbalement à Hofmann un compte exact du contenu de la leçon et lui en exposer le plan. Celui-ci approuve ou corrige, fait ses remarques, donne ses indications, et le séminariste arrive bien préparé à sa leçon. Cette dernière est ensuite critiquée par un autre membre du séminaire et par Hofmann lui-même; pour sa prochaine épreuve le candidat

devra la répéter, en la perfectionnant autant que possible, dans une classe parallèle. Hofmann attache sans doute avec raison une grande importance à cette répétition (que je n'ai trouvée nulle part ailleurs). Il avait, m'a-t-il dit, observé mainte et mainte fois que la seconde leçon n'était pas comparable à la première et il affirme que lorsque, par ce moyen, le séminariste arrive à bien sentir lui-même la différence entre une exposition délayée et incolore et une leçon bien ordonnée et bien faite, il apprend plus en une seule fois qu'en dix exercices ordinaires.

Ces exercices d'enseignement se continuent méthodiquement dans les trois degrés de l'école « depuis le degré élémentaire le plus bas où le côté formel de l'enseignement joue le rôle principal, et le degré moyen où la forme et le fond doivent à peu près s'équilibrer jusqu'au degré supérieur où la tractation de la substance de l'enseignement a la plus grande importance. Comme Hofmann va d'une école à l'autre, de manière qu'il n'y ait pas plus de deux leçons d'exercice par an pour chaque classe, il n'a pas à redouter que l'enseignement régulier de ces écoles vienne à en souffrir; il pense, au contraire, qu'une leçon de cette espèce peut facilement être rendue assez intéressante pour faire l'effet d'une récréation. Il remarque qu'en règle générale les enfants apportent à cet enseignement une attention toute particulière.

C'est ainsi que Hofmann croit pouvoir réaliser à peu près « tout ce qui, dans les circonstances données, peut être fait avec les moyens dont on dispose ». Il est bien loin, cependant, d'estimer ainsi satisfaites les exigences de l'époque; j'indiquerai brièvement, pour terminer, les modifications et les perfectionnements qu'il voudrait voir apporter à l'ordre de choses actuel.

Il établit une triple division de la préparation pratique : 1° étude approfondie des diverses branches scientifiques, mise en rapport avec les exigences pratiques que réclame leur enseignement : 2° l'assistance aux leçons des meilleurs maîtres et familiarisation par la pratique avec l'organisation des écoles les plus différentes : 3° exercices pratiques de l'enseignement et de tout ce qui s'y rattache. « Je pourrais donc dire que pour moi la question se résume ainsi : enseignement théorique, observation des modèles, essais personnels. La logique d'une pareille méthode suffit pour la justifier. » Dans le développement des plus intéressants des procédés par lesquels il croit pouvoir résoudre son triple problème dans tous ses détails, Hofmann, sur beaucoup de points et des plus importants, partage les vues du directeur Frick, que j'ai exposées plus haut. Tous deux sont d'accord sur la nécessité rigoureuse d'une

école d'application spéciale. » Quelques facilités que l'on ait de fréquenter les établissements d'enseignement de la ville de Leipzig (et qu'en aucun cas il ne faudrait négliger), le but à atteindre demande impérieusement qu'au séminaire académique se rattache une école modèle spécialement destinée à faciliter la mission du séminaire. Cette école est nécessaire parce qu'elle seule garantit pleinement la présence de maîtres dignes d'être donnés en exemple, d'installations modèles et de ressources extérieures nécessaires à l'enseignement, etc., et aussi parce que, comme école d'exercice pour les séminaristes, elle joue le même rôle qu'une clinique bien organisée pour le futur médecin. Quant à la liaison du séminaire et de l'Université, Hofmann s'écarte des principes de Frick : il la considère non pas seulement comme un expédient mais comme un principe et fixe au temps d'études proprement dit la fréquentation du séminaire s'appuyant spécialement sur cette opinion, qu'à l'Université seulement, on peut trouver heureusement réunies toutes les forces et toutes les capacités nécessaires. « On m'objectera que les professeurs d'Université peuvent bien être de bons théoriciens, mais qu'ils sont en général des praticiens médiocres. A cela je réponds que nous serions vraiment à plaindre si, dans toute l'Allemagne, on ne pouvait trouver en nombre suffisant des hommes réunissant dans la mesure désirable ces deux qualités, tout en donnant raison à ceux qui prétendent que pour les directeurs et même pour les maîtres de séminaires pédagogiques, les aptitudes nécessaires se trouvent chez ceux-là seulement qui ont eux-mêmes plus ou moins longtemps pratiqué l'enseignement. »

VOSS

(*A suivre.*)

OUVERTURE DES CONFÉRENCES

A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Séance de rentrée.

La séance d'ouverture des conférences de la Faculté des lettres de Paris a été tenue dans le grand amphithéâtre de l'ancienne Sorbonne, sous la présidence de M. le doyen Himly, le lundi 4 novembre à 2 heures.

M. le doyen a prononcé l'allocution suivante :

MESSIEURS, CHERS ÉLÈVES,

Avant de donner la parole aux orateurs du jour, j'ai, selon l'usage, à vous adresser, non pas un discours, mais quelques renseignements sur la période scolaire qui vient de finir, quelques indications pour celle qui commence.

L'année 1888-89 a été — selon le point de vue auquel on se place — bonne ou néfaste. Nos élèves ne nous ont donné, en général, que des motifs de satisfaction; le corps des professeurs a été cruellement décimé par la mort.

Avant même l'ouverture des cours, Arsène Darmesteter nous était subitement enlevé à l'âge de 42 ans; quelques mois plus tard, c'était le tour de Ludovic Carrau, lui aussi foudroyé dans la force de l'âge; et tout récemment, pendant les vacances, Fustel de Coulanges terminait, après des années de souffrances, une carrière assez longue pour sa gloire, mais beaucoup trop tôt interrompue pour la science et pour l'enseignement. A chacun de ces chers et illustres morts, il a été ou il sera, dans le sein de la Faculté, payé le juste tribut d'éloges et de regrets que nous devons à leurs éminents mérites, à leur absolu dévouement; en ce moment, je tiens seulement à vous associer une fois de plus à notre douleur et à vous remercier de la part que vous y avez prise. Autour des tombes prématurément ouvertes de vos maîtres, j'ai surpris des larmes dans les yeux de plus d'un d'entre vous; ces larmes vous honorent et en même temps elles sont, pour nous qui restons

sur la brèche, un précieux encouragement; quand notre jour sera venu, il y aura, je l'espère, pour nous aussi, un bon et affectueux souvenir de la part de nos élèves.

Mais la Faculté n'a pas eu seulement des jours de deuil; elle a eu aussi ses jours de fête, et vous avez réellement contribué à rehausser par votre junévile enthousiasme l'éclat de l'inauguration de la nouvelle Sorbonne. Vos camarades étrangers, venus de tout pays, vos professeurs que vous avez galamment invités à vos banquets et à vos soirées théâtrales, ont pu se convaincre que l'écolier parisien du moyen âge continuait au XIXe siècle à être dignement représenté sur les bords de la Seine. Probablement, au temps de Robert de Sorbon on buvait moins de champagne et de bière; par contre, on abusait davantage de la scolastique : admettons qu'il y a compensation, et passons.

A propos de scolastique, je pourrais glisser ici un conseil qui vous a été maintes fois donné et qu'on vous donnera maintes fois encore; qui sait? peut-être tout à l'heure. Nous vous sommes fort reconnaissants de l'attention avec laquelle vous suivez nos cours et conférences, surtout quand elles traitent des auteurs ou questions portés au programme de la licence ou de l'agrégation; mais nous voudrions trouver chez vous un peu plus d'initiative, de travail personnel.

J'aurais tort cependant d'insister sur ce point au moment où je vais constater avec plaisir les succès que, vous ou vos anciens, vous avez remportés aux divers concours d'agrégation.

D'après le relevé que j'ai sous les yeux, la Faculté a compté cette année :

En philosophie, 9 admissibles, dont 2 agrégés; en histoire, 7 admissibles, dont 4 agrégés; en lettres, 9 admissibles dont 7 agrégés; en grammaire, 18 admissibles, dont 10 agrégés; en allemand, 9 admissibles, dont 6 agrégés; en anglais, 4 admissibles, dont 3 agrégés. Au total : 56 admissibles et 32 agrégés.

J'ajoute que dans 4 concours elle a eu le premier rang, et je me plais à féliciter publiquement les 4 lauréats : MM. Parmentier (boursier) en histoire; Meillet (boursier), en grammaire; Andler, en allemand; et Hovelacque (boursier), en anglais.

Il ne me reste qu'à vous transmettre une quadruple recommandation que M. le secrétaire me charge de vous faire, dans l'espoir plus ou moins fondé que, passant par la bouche du doyen, elle vous trouvera plus particulièrement attentifs.

Les boursiers, qui n'ont pas encore signé les états de traitement, sont invités à passer *dans les 24 heures* au secrétariat.

Les étudiants en histoire seront réunis par M. Lavisse, directeur d'études pour l'histoire, vendredi 8 à 3 heures, salle A.

Les étudiants, qui veulent être dispensés des frais d'inscription, doivent remettre au secrétariat, *dans le plus bref délai*, leur demande avec toutes les pièces justificatives.

Les étudiants, qui n'ont pas encore rempli les formalités de l'inscription, sont invités à le faire *sans tarder*, aux jours et heures désignés sur l'affiche.

Et maintenant, Dieu merci, je passe au rang d'auditeur. La parole est à M. Brochard.

M. le doyen a donné ensuite la parole à M. Brochard, directeur des conférences de philosophie; puis à M. Petit de Julleville, directeur d'études pour les lettres et la philologie.

DISCOURS DE M. BROCHARD

MESSIEURS,

Ma première parole, en ce jour et dans cette réunion, doit être pour rappeler le souvenir de celui dont j'occupe la place, et qu'une mort si cruellement prématurée a ravi à notre affection. En vous parlant de M. Ludovic Carrau, en redisant les services qu'il a rendus à la Sorbonne et aux étudiants, en répétant, après bien d'autres, combien il a été apprécié, respecté, honoré, aimé, je suis assuré de répondre aux sentiments intimes de tous ceux qui m'écoutent, maîtres et disciples. Je sais qu'il nous est à tous un cher entretien. Qu'il me soit permis, nouveau venu dans cette Faculté, peu initié encore à vos travaux, de borner aujourd'hui ma tâche à l'évocation de ce souvenir, et de remplacer pour une fois les conseils par un exemple. C'est un exemple, Messieurs, que je me propose à moi-même en même temps que je le mets sous vos yeux. Vous apprendrez de M. Carrau ce qu'est une existence consacrée tout entière à la science; il vous montrera avec quelle sincérité, avec quel esprit libre de préjugés, mais respectueux des traditions, avec quelle sagesse, faite de mesure et de fermeté, la vérité doit être recherchée; vous le verrez attaché à tous ses devoirs, discrètement et sans bruit, sans négligence et sans défaillance. Pour moi, Messieurs, j'entendrai les mêmes leçons, dont je dois aussi faire mon profit. J'apprendrai en outre par quels soins, par quel travail de tous les instants, peut être menée à bien la difficile mission dont la bienveillance de la Faculté et de l'administration de l'enseignement supérieur m'a chargé; et son

souvenir me confirmera dans la résolution que j'ai prise de me dévouer tout entier aux progrès de ceux des étudiants dont la direction m'est confiée.

Rien de plus uni que la vie de M. Carrau : elle fut tout entière consacrée à la philosophie; elle peut se résumer en trois mots : enseigner, parler, écrire. Au sortir de l'École normale, en 1864, il va enseigner la philosophie dans les lycées d'Alençon et de Caen, puis de Strasbourg. Il vous a raconté ici même, avec une bonne grâce charmante, comment il lui arriva de donner à ses premiers élèves un enseignement disproportionné à leur force. Soyons sûrs qu'il ne tarda pas à se corriger d'un défaut où plus d'un était tombé avant lui, où plus d'un, je le crains bien, tombera encore malgré ses excellents conseils, et croyons que c'est la seule fois que cet esprit si sage manqua de mesure. Du lycée de Strasbourg, il passa à la Faculté des lettres de Besançon à la suite de thèses soutenues en Sorbonne avec éclat. Le charme et l'élégance de sa parole, la fermeté de ses convictions, l'élévation de ses idées le désignaient en quelque sorte pour un grand succès : il l'obtint. Il ne faut pas médire de cet enseignement public des Facultés qu'on a appelé quelquefois, non sans dédain, un enseignement d'apparat. Nous y avons ajouté, et parfois substitué, un enseignement d'un tout autre caractère, plus scientifique et plus approfondi ; et je crois que nous avons bien fait. Peut-être cependant, ainsi qu'il arrive presque toujours, la réaction a-t-elle été un peu trop forte. Ces leçons publiques ont leur intérêt et leur utilité. Elles servent à répandre des idées ; elles maintiennent un certain niveau de culture intellectuelle. C'est par ce seul point que l'Université est en contact avec le grand public, et peut agir sur lui par la parole. Il ne faut pas qu'elle renonce à cette force ; il ne faut pas qu'elle se désarme de ses propres mains. A coup sûr, je ne demande pas qu'on sacrifie à cet enseignement extérieur celui qu'on pourrait appeler ésotérique : le lieu serait singulièrement choisi pour une pareille proposition. Mais on peut gagner sans perdre; on peut croître sans amputer. L'Université est assez forte pour suffire à une double tâche; et j'estime que nous devons de la reconnaissance à ceux qui ont, comme M. Carrau, excellé dans les deux genres.

C'est à la Faculté des lettres de Paris, où il fut successivement nommé maître de conférences, directeur des conférences de philosophie, enfin professeur adjoint, que M. Carrau se consacra tout entier à sa nouvelle tâche. Il fut un de ceux qui contribuèrent le plus au succès du nouvel enseignement. Avec quel soin il dirigeait

les conférences préparatoires à l'agrégation, quelle confiance il avait su inspirer à ses élèves, vous le savez, vous qui l'écoutiez encore il y a quelques mois, et qui avez si durement senti le vide qu'il a laissé après lui. Son enseignement était simple et précis. Il se défiait de l'esprit de système, et des généralisations trop hardies. Non qu'il voulût se borner aux lieux communs d'une philosophie surannée : personne au contraire n'eut l'esprit plus ouvert, et plus curieux des idées nouvelles. Mais il savait qu'il faut les accueillir avec réserve. Sa principale préoccupation était de se tenir à égale distance des sentiers battus et des sommets inaccessibles. Il eût mieux aimé qu'on l'accusât de timidité que de témérité. Il ne méprisait point la clarté. Esprit essentiellement tempéré, et ennemi de tout excès, il ne craignait rien tant que d'être dupe des mots. Les grandes aventures spéculatives ne le tentaient point. Il savait borner son ambition; et comme il ne visait jamais trop haut, il atteignait toujours son but. Il possédait l'art difficile de diriger d'une main douce et ferme, habile à les exciter sans les flatter, à les contenir sans les froisser, les esprits ardents et ombrageux de la jeunesse. Même lorsqu'il n'arrivait pas à les convaincre (et qui donc dans les sujets qu'il traitait pourrait se croire capable d'emporter toutes les adhésions?) il réussissait toujours à gagner quelque chose sur ce qu'il y a d'un peu âpre et tranchant dans le dogmatisme des néophytes : sa douceur, sa bonne foi, son aménité obtenaient ce que la dialectique n'obtient pas toujours, ce qu'elle obtient rarement : le respect pour les opinions qu'on ne partage pas, les égards pour les doctrines que l'on combat. C'est bien à tort qu'on accuse les philosophes, jeunes ou vieux, de n'être d'accord sur rien : il n'y avait qu'une voix sur les mérites de M. Carrau, et jamais une note discordante n'a troublé le concert de sympathies et d'éloges qui s'élevait discrètement autour de son nom. Et parmi ceux qui ont passé sous sa direction, aujourd'hui dispersés dans toutes les régions de la France, je le sais pour l'avoir constaté bien des fois, il n'en est pas un qui ne parle de son ancien maître avec un respect attendri, et ne lui garde au fond du cœur une affectueuse et pieuse reconnaissance.

Ses élèves seuls ont pu apprécier M. Carrau dans son enseignement : le public tout entier l'a admiré aux soutenances de thèses. C'était plaisir de l'entendre argumenter d'une voix douce et modeste, avec une entière clarté et une parfaite bienveillance. A mesure que la discussion avançait, on s'apercevait que ces objections, présentées simplement et sans apprêt, avaient été

précédées d'une étude approfondie et d'une longue réflexion. Ici comme en toutes choses, M. Carrau apportait les scrupules d'une conscience exigeante. Sa courtoisie d'ailleurs n'ôtait rien à la force de ses objections et à la vivacité de sa critique. Il savait trouver le point faible des théories les plus spécieuses, et le contradicteur qui essayait d'échapper à ses prises s'apercevait bientôt qu'il avait affaire à un robuste dialecticien. Il ne cherchait ni à amuser le public, ni à briller aux dépens du candidat. Le souci de la vérité l'inspirait seul; et après une discussion sérieuse, l'adversaire quittait la partie, battu souvent, content toujours.

L'enseignement, pratiqué avec un tel soin et une telle conscience, ne suffisait pas à l'activité de M. Carrau. La liste est longue des ouvrages qu'il a publiés, trop longue pour qu'on puisse songer à la dresser ici. Je me contenterai de rappeler sa collaboration à la *Revue des Deux Mondes*, à la *Revue philosophique*, à la *Revue bleue*, au *Journal des Débats*, et de citer des livres qui lui ont assuré une des premières places parmi les philosophes contemporains : sa thèse de doctorat, *Exposition critique de la théorie des passions dans Descartes, Malebranche et Spinoza;* la *Morale utilitaire* qui fut couronnée par l'Académie des sciences morales et politiques, et par l'Académie française; les *Études sur la théorie de l'évolution, aux points de vue psychologique, religieux et moral:* la traduction en deux volumes du livre de Flint : *Philosophie de l'histoire en France et en Allemagne;* tout récemment deux ouvrages qui parurent coup sur coup, la *Conscience psychologique et morale, dans l'individu et dans l'histoire;* un mémoire sur le *Phédon* de Platon et le commentaire d'Olympiodore; enfin la *Philosophie religieuse en Angleterre, depuis Locke jusqu'à nos jours.*

Ce n'est pas un petit éloge de dire des livres de M. Carrau que ce sont de véritables livres. Tout ce qui est sorti de sa plume, même ses moindres articles, témoigne d'un soin et d'une conscience d'écrivain devenus trop rares à notre époque. Beaucoup d'auteurs, même en philosophie, se hâtent de communiquer au public les premières ébauches de leurs pensées, ou les premiers résultats de leurs observations. Ils n'attendent pas que la réflexion ait mûri leurs idées, ou que l'expérimentation ait contrôlé leurs premières inductions. Ils nous donnent les matériaux d'un livre plutôt qu'un livre : ils publient leurs notes. On dirait qu'à leurs yeux la quantité prime la qualité, et que la précocité soit préférable à la maturité. Produire vite, produire beaucoup, produire sans cesse, telle paraît être leur devise; conforme peut-être aux conditions de l'industrie, contraire à coup sûr à celles de la science.

M. Carrau n'a jamais été de ces écrivains trop pressés. Il avait trop le respect du public pour jamais lui offrir une œuvre avant de l'avoir portée au plus haut point de perfection où elle pût atteindre. Il n'était pas non plus de ceux qui tiennent à honneur de présenter leurs pensées sous la forme la plus inculte, et mettent leur gloire à mal écrire. Sans tomber dans aucune exagération, sans jamais surtout sacrifier le fond à la forme, il pensait que les idées vraies ne perdent rien à être bien exprimées. La justesse, la sobriété, l'élégance du style n'étaient pas à ses yeux des qualités extérieures qu'on dût ajouter à ses pensées comme une parure. Elles naissent sans effort de l'ordre et du mouvement des idées, et apparaissent spontanément quand ces dernières sont arrivées à leur plein développement. Un philosophe ne saurait donc y renoncer sans faire tort à sa propre doctrine : et c'était encore, selon M. Carrau, une manière de servir la vérité que de la présenter sous sa forme la plus aimable.

Comme on l'a vu par la rapide énumération que nous avons faite de ses principaux ouvrages, l'attention de M. Carrau s'est portée sur toutes les parties de la philosophie. Il a écrit un bon nombre d'œuvres historiques, mais, sur la nature et le rôle même de l'histoire de la philosophie, ses idées se sont modifiées avec le temps; et je ne sais rien qui, mieux que l'évolution de sa pensée sur ce point, témoigne de la largeur et de la liberté de son esprit, de sa sincérité, et de son désir de réaliser le mieux en toutes choses. A l'exemple de ses maîtres, il avait cru d'abord que l'histoire de la philosophie n'a pas sa fin et sa raison d'être en elle-même; et il lui arriva de dire que l'histoire qui n'aboutit pas à juger, n'est pas digne d'occuper un philosophe. C'était une idée chère aux maîtres de l'éclectisme qu'il faut surtout étudier les doctrines philosophiques pour en extraire la part de vérité qu'elles contiennent : les recherches historiques devaient servir aussi, et peut-être avant tout, à signaler les écueils, à marquer les grandes erreurs, et à éprouver, par la comparaison et la discussion, la solidité des dogmes qu'on se croyait en mesure d'établir définitivement. Il y avait certainement quelque chose de légitime dans cette méthode; il sera toujours permis d'aller chercher dans l'histoire des enseignements et des exemples; et personne ne songerait à interdire à l'historien philosophe l'examen et la critique des théories qu'il expose. Il est juste d'ailleurs de rappeler que l'école dont nous parlons a suscité un grand nombre d'œuvres historiques de premier ordre. Toutefois, M. Carrau ne tarda pas à reconnaître ce qu'il y a d'un peu étroit dans une conception qui fait de l'histoire

de la philosophie, la vassale et la servante, non de la philosophie elle-même, mais d'une philosophie en particulier. Il n'hésita pas à revenir sur ses premières idées, et à se rallier à la doctrine universellement admise en France et en Allemagne, qui fait de l'histoire de la philosophie une science distincte et autonome. Mais, par là même qu'elle s'est affranchie, l'histoire de la philosophie devenue à elle-même son propre objet, l'histoire de la philosophie ancienne surtout, exige une étude plus minutieuse et plus délicate. Elle réclame une connaissance exacte des textes, l'étude des sources, la critique des témoignages : et toute cette érudition ne s'acquiert pas en un jour. C'était pour M. Carrau comme un nouvel apprentissage à faire : il se mit résolument à l'œuvre, il travailla, selon sa coutume, discrètement et sans bruit, et le succès vint récompenser ses efforts. Son étude sur le *Phédon* de Platon et le Commentaire d'Olympiodore, son cours sur la philsophie d'Épicure, ont montré jusqu'où il pouvait aller dans la direction nouvelle où il s'était si courageusement engagé, et ce que nous étions en droit d'attendre encore de lui, si la mort n'était venue si brusquement l'interrompre.

Mais c'est à la philosophie proprement dite, à la philosophie doctrinale que s'attachèrent toujours les préférences de M. Carrau. Fidèle à la doctrine que lui avaient enseignée ses maîtres à l'École normale, MM. Elme Caro et Albert Lemoine, il fit, pour rajeunir le spiritualisme, pour le fortifier et le développer, les efforts les plus louables et les plus méritoires. Il n'était pas de ceux qui s'en tiennent à la lettre morte d'une doctrine, et voudraient l'immobiliser dans je ne sais quel formulaire invariable. Il pensait que les vérités acquises n'empêchent pas d'en acquérir de nouvelles, et que les vérités anciennes comportent des applications inédites. De même que la nature change toujours sans cesser un instant d'obéir aux mêmes lois, il estimait qu'il y a des vérités primordiales dont le développement est indéfini : il croyait à l'évolution de la vérité. Aussi voulait-il une philosophie vivante et active, non pas isolée du monde, mais, au contraire, mêlée à lui, s'intéressant à tous les problèmes qu'il se pose, amie du progrès et animée de l'esprit moderne.

Il avait de bonne heure marqué sa prédilection pour les études morales. Son premier grand ouvrage, *la Morale utilitaire*, l'avait amené à étudier de près les théories des philosophes anglais. Il continua plus tard l'œuvre si bien commencée, et on peut dire qu'il n'a pas paru en Angleterre un seul ouvrage de quelque importance qu'il ne l'ait étudié, exposé, discuté avec ce souci de

l'exactitude, cette haute impartialité et cette courtoisie qui sont la tradition et l'honneur de l'École à laquelle il appartenait. Nous lui devons ainsi d'avoir été initiés à un grand nombre d'œuvres intéressantes à différents titres : il a fait pour la morale anglaise ce que M. Ribot avait fait pour la psychologie.

Il était impossible qu'un esprit tel que le sien ne s'intéressât pas à cette théorie de l'évolution qui a tant agité les esprits dans notre siècle, qui les passionne encore, et a donné aux recherches scientifiques et philosophiques une si vive impulsion, M. Carrau, dans ses *Études sur la théorie de l'évolution*, donna, l'un des premiers, une exposition claire et exacte de cette doctrine, en même temps qu'il s'efforçait d'y discerner la part de conjecture et celle de la vérité, et qu'il traçait d'une main sûre la limite qu'il ne voulait pas franchir. Nous retrouvons, dans son livre sur *la Conscience psychologique et morale*, les mêmes préoccupations, le même désir de se tenir au courant des problèmes les plus récents, et de soumettre à l'examen les plus importantes théories des philosophes contemporains. C'est ainsi qu'il discute la théorie de Lewes sur les origines de la conscience, de la pensée et de la volonté, celle de Spencer sur l'humanité primitive et l'évolution sociale, les doctrines relatives à la philosophie de l'histoire, à l'évolution de la morale, à la moralité chez les sauvages.

Tant de recherches entreprises dans des directions si diverses, la fréquentation de tant d'esprits différents, quelques-uns entourés du prestige de la renommée et acclamés par une grande partie de l'Europe savante, n'ont pu ébranler un seul instant la fidélité que M. Carrau avait dès sa jeunesse vouée à la philosophie spiritualiste. C'est pour défendre cette grande doctrine qu'il a écrit tous ses livres; c'est pour la développer et l'enrichir qu'il est allé chercher à l'étranger et dans l'histoire des arguments et des idées; c'est pour en démontrer la solidité qu'il l'a tant de fois mise aux prises avec les théories adverses. Dans son dernier livre, il osa aborder les plus difficiles problèmes de la métaphysique, ceux de la philosophie religieuse, et après avoir exposé et critiqué les théories des philosophes anglais depuis Locke jusqu'à nos jours, dans une conclusion magistrale, il exposa nettement ses propres croyances, et prit résolument la défense, contre tant de critiques, des antiques preuves de l'existence de Dieu. C'est une véritable profession de foi, ou plutôt une confession de foi. Il l'écrivit avec une véritable noblesse, et j'en veux citer un passage qui marque, bien mieux que je ne saurais le faire, l'attitude philosophique qu'il conserva jusqu'à la fin : « Dans le courant

d'athéisme, disait-il, qui semble emporter la fin de ce siècle, il faut presque du courage pour oser dire qu'on croit avoir des raisons d'admettre encore l'existence de Dieu. N'est-ce pas tourner le dos à la science, au progrès, et se dénoncer de plus comme un fauteur du despotisme monarchique et clérical ? Nous faisons profession d'être très épris de toutes les libertés civiles et politiques, très ami du progrès, très respectueux de la science. Mais nous pensons, avec les plus grands théoriciens des doctrines libérales, qu'elles n'excluent pas, qu'elles supposent même la croyance en une Justice et une Bonté substantielles; nous estimons que l'athéisme et le matérialisme sont plutôt des philosophies rétrogrades, celles des époques de décadence et des peuples qui sont en train de mourir. »

Les dernières lignes que M. Carrau a écrites vous sont adressées, Messieurs : et je ne puis mieux faire en terminant, que de vous redire le suprême conseil qu'il vous envoie. Vous l'écouterez avec l'attention et le recueillement qu'on accorde quelquefois aux vivants, mais qu'on doit aux morts : « Nous tournons nos regards, disait-il, vers la génération laborieuse et recueillie qui vient après nous et recevra demain l'héritage de la philosophie française. Ceux-là, nous croyons en être sûr, incapables d'ailleurs d'obéir à un mot d'ordre, et de penser autrement que par eux-mêmes, ne préparent pas de nombreuses recrues aux doctrines matérialistes, pessimistes, athées. Nous nous en réjouissons, et nous serions heureux d'avoir quelque peu réussi à rapprocher leurs libres convictions des nôtres. Ce n'est pas que nous soyons mus par un esprit de prosélytisme intempérant; ce n'est pas que nous manquions de respect pour aucune des manifestations sincères de la pensée philosophique; mais aimant ce que nous jugeons être la vérité, nous désirons communiquer l'objet de notre amour; aimant notre pays, nous voudrions répandre, surtout parmi les jeunes, notre foi que les conditions du progrès individuel et du progrès social auraient reçu une irréparable atteinte, le jour où seraient définitivement abolies, dans les consciences, les notions de la liberté morale, de l'âme spirituelle et de Dieu. »

DISCOURS DE M. PETIT DE JULLEVILLE

MESSIEURS,

L'année scolaire qui vient de se terminer a été fructueuse. Tout à l'heure, M. le doyen vous félicitait à bon droit de vos succès

dans les examens, et nous nous applaudissons avec lui d'avoir donné à l'Université trente-deux agrégés nouveaux, de lettres, de grammaire, d'histoire, de philosophie, d'allemand et d'anglais; qui, maintenant répandus dans toutes les parties de la France, fournissent nos lycées de laborieux et utiles professeurs. J'espère que le souvenir de la Sorbonne, l'image de cette vieille maison rajeunie sous leurs yeux, les accompagne dans leur dispersion; et que nos disciples, devenus maîtres à leur tour, se rappelleront longtemps sans déplaisir les années studieuses qu'ils ont passées avec nous.

Ainsi, Messieurs, la statistique nous invite à nous réjouir. Jamais le nombre des étudiants inscrits à la Faculté des lettres n'a été plus considérable : il atteint presque à douze cents. Jamais les cours et les conférences n'ont été plus suivis par des auditeurs plus assidus et plus laborieux. Jamais le chiffre des grades conférés n'a été plus élevé. Pendant que les jurys spéciaux choisissaient trente-deux agrégés parmi nos étudiants, nous-mêmes nous conférions la licence à plus de quatre-vingts d'entre vous. Tout cela est excellent.

Mais tout cela suffit-il? et si l'œuvre de la Faculté, si l'œuvre des étudiants en lettres se bornait là, serait-ce assez pour nous déclarer pleinement satisfaits de vous et de nous-mêmes? Non, Messieurs.

Il est une statistique mystérieuse que nous ne pouvons jamais dresser exactement et dont les lacunes nous laissent toujours un peu de doute et d'anxiété. Nous avons compté tant d'élèves, tant de licenciés, tant d'agrégés. C'est bien. Nous avons donné au pays autant d'utiles serviteurs. C'est beaucoup. Ce n'est pas tout. Combien avons-nous apporté d'ouvriers nouveaux à la science? Avons-nous vu naître les hommes qui répareront dans l'avenir les pertes que nous déplorons aujourd'hui? Avons-nous réussi à deviner sur ces bancs, parmi tant de jeunes visages inconnus, celui qui nous rendra Bergaigne ou Darmesteter, Carrau ou Fustel de Coulanges?

Vous le savez dès longtemps, Messieurs; nous ne devons pas être seulement une école préparatoire à certains examens, à certaines carrières, non pas même au professorat. Nous sommes encore, nous sommes avant tout une école de recherches et d'études; un vaste laboratoire d'investigation scientifique, appliquée à l'histoire, à la philosophie, aux littératures et aux langues.

Je ne sais pas si c'est dans cet esprit que les Facultés des lettres furent créées, il y a quatre-vingts ans. Je crois bien que, dans

l'intention du législateur de 1808, elles étaient plutôt instituées comme une sorte de rhétorique supérieure et définitive, où la jeunesse, avant d'entrer dans la vie, devait entendre une dernière fois promulguer d'une voix plus éclatante les saines traditions littéraires établies dogmatiquement. Mais le législateur de 1808 est mort, et bien d'autres législateurs depuis lui ; et d'ailleurs l'effet des législations est quelquefois d'aboutir à fonder tout autre chose que ce qu'elles avaient cru instituer. La Sorbonne est aujourd'hui pour nous et elle doit être pour vous une maison de science; et non pas, comme l'estime une partie trop considérable du public, la maison où on passe son baccalauréat.

Êtes-vous tous assez persuadés que vous habitez ici « une maison de science » ? Il n'est personne parmi vos maîtres qui ne soit toujours prêt, dans les limites de sa compétence, à vous ouvrir la voie de la recherche originale; à tâcher de vous apprendre, et d'exemple et de précepte, comment on travaille par soi-même. Profitez-vous assez de cette bonne volonté universelle? Quelques-uns sans doute en ont usé; mais nous les voudrions plus nombreux encore. Pourquoi ne vous le dirais-je pas en pleine franchise? Nous ne sommes pas ici seulement pour échanger des félicitations, mais pour examiner, entre gens sincères, ce que nous avons fait déjà, ce qui nous reste à faire.

Il reste à multiplier parmi vous le nombre encore trop restreint de ceux qui ne sont pas seulement des étudiants laborieux, des candidats à l'agrégation, mais qui veulent être encore des chercheurs au service de la science. Il y a trois ans, pour encourager le goût de ces études libres qu'aucun programme n'impose et qu'aucun grade ne consacre, la Faculté avait créé une *attestation d'études supérieures*, qu'elle voulait décerner à tous ceux de ses étudiants qui, après une assiduité suffisante, auraient fait preuve de recherches personnelles dans une partie quelconque du domaine scientifique. L'année dernière amenait une autre innovation excellente. La Faculté prévenait les boursiers d'agrégation qu'elle ne demanderait pas le renouvellement de la bourse pour ceux qui sans autorisation spéciale se seraient présentés à l'examen dès la première année de bourse. Nous avions espéré que cette première année serait consacrée presque tout entière à des études originales, indépendantes de la lettre des programmes; nous avions pensé qu'au bout de cette année-là, tous nos boursiers d'agrégation mériteraient et demanderaient l'*attestation d'études supérieures*, ce joli diplôme, le seul qui ne serve à rien, comme toutes les choses vraiment belles. Vous souvient-il que mon cher col-

lègue et ami, M. Lavisse, vous disait un jour avec autant d'esprit que de franchise : « L'attestation d'études supérieures est destinée aux gens détachés des biens de ce monde; il faudra l'aimer pour elle-même, et la prendre sans dot. » Hé bien! cette beauté pauvre a eu le sort de beaucoup d'autres. Vous ne l'avez pas épousée.

Je suis bien forcé d'ajouter que je parle ici surtout pour nos littérateurs. Les historiens ont montré plus de zèle et plus de goût pour les labeurs désintéressés, plus d'empressement pour ce diplôme de luxe qui les récompense; et je sais que plusieurs d'entre eux se proposent d'accréditer un titre nouveau, en se disant « élèves diplômés de la Faculté des lettres ». Pourquoi non? L'École des Hautes Études a depuis longtemps ses élèves diplômés, et ce titre, à l'étranger aussi bien qu'en France, jouit d'une considération méritée. Pourquoi donc la Faculté des lettres n'aurait-elle pas les siens? Déjà dans beaucoup de nos conférences l'organisation du travail se plie admirablement à ces recherches communes, à la fois libres et contrôlées, où l'élève marche seul, et avance sans lisières, mais sous l'œil du maître, qui, toujours attentif, marque le but, montre la voie, signale les obstacles, prévient les chutes lourdes. De vastes travaux historiques ont été entrepris chez nous par cette collaboration raisonnée du maître et des disciples; ils vont à leur fin lentement, comme il sied aux œuvres sérieuses, mais d'un pas sûr, sans arrêt ni retard.

Ne me dites pas que le domaine littéraire ne se prête pas aussi aisément que le domaine historique à cette division et à cette répartition du travail, qui fixe à chacun sa tâche d'après ses aptitudes et fait contribuer le moindre effort à la construction d'un monument commun, l'œuvre et l'honneur de tous. Sans doute on ne fait pas en commun et, pour ainsi dire, en conférence, une ode, un drame, un roman. Mais notre tâche ici est d'un ordre tout différent, et se rapproche beaucoup du travail historique; historiens ou littérateurs, nous faisons tous également œuvre de science et de critique; et je n'estime pas que d'une province à l'autre, en passant la frontière, il y ait lieu de changer de méthode et d'esprit. Qu'est-ce après tout que l'histoire littéraire, sinon une partie de l'histoire générale, et non la moindre, car c'est peut-être celle où se peint le plus vivement le caractère d'une époque et l'âme d'une nation. La littérature non plus que l'histoire ne saurait consister dans une tradition d'admiration transmise et irraisonnée, ou de dédain banal et non justifié. L'une et l'autre étude, au fond, repose sur des faits, qu'il faut d'abord contrôler, élucider et

comprendre. De plus en plus on les traitera par des méthodes analogues et dans un esprit tout semblable. On a dit, je le sais bien, qu'il y a dans la critique littéraire un élément qui n'est pas dans la critique historique; l'émotion esthétique. Mais pourquoi donc en refuserions-nous la jouissance aux historiens? L'une des deux études peut ne rien envier à l'autre. Ni la vérité, une vérité supérieure, ne manque aux personnages fictifs de nos poètes; ni le don d'émouvoir et d'intéresser, le don d'être aimés ou haïs ne manque aux personnages réels de l'histoire.

Mais j'imagine, Messieurs, que quelques-uns d'entre vous, au moins parmi les plus jeunes, en jetant les yeux sur ces énormes bibliographies, dont la longueur s'accroît tous les jours et dont les suppléments se succèdent sans fin; j'imagine que quelques-uns se sont peut-être découragés d'avance de produire à leur tour, et qu'ils ont dit, après La Bruyère : « On vient trop tard; tout est dit, tout est fait. » J'ai presque envie de leur répondre, par une exagération opposée, mais moindre en vérité : « Non, rien n'est fait; car tout est à refaire, perpétuellement. » Nos études n'ont rien de commun avec les mathématiques; l'objet de celles-ci, ce sont des vérités immuables, les mêmes dans tous les mondes possibles. L'objet de la critique, historique ou littéraire, ce sont des vérités essentiellement relatives, ou plutôt des rapports, toujours mobiles et changeants, qui existent entre l'objet, c'est-à-dire un fait, un homme, une œuvre, et notre esprit qui le contemple et qui l'étudie, mais dans des conditions toujours nouvelles et différentes. « Que deux artistes, dit La Mennais, peignent d'après nature le même paysage; leurs œuvres, l'une et l'autre matériellement exactes, pourront différer profondément. » Bien plus, le même peintre, revenant dix ans plus tard devant le même paysage, ne le verra plus des mêmes yeux ni ne le peindra des mêmes couleurs. Quoi donc! un nuage qui passe, une heure qui s'écoule, changent tout l'aspect de la nature; et la littérature ou l'histoire, qui sont l'étude des œuvres de l'esprit humain dans le passé, par l'esprit humain dans le présent, seraient quelque chose d'immuable et de définitif. Mais nos prédécesseurs n'avaient pas, nos successeurs n'auront plus les mêmes yeux, ni les mêmes points de vue que nous. Rien n'est donc fait, dans ce domaine, puisque tout est à refaire, sinon tous les vingt ans, au moins tous les demi-siècles.

Alors, à quoi bon, direz-vous? Ne vaut-il pas mieux vivre commodément sur ce qu'ont dit et pensé les autres, que de nous fatiguer à établir une vérité minuscule, qui sera l'erreur de demain?

Messieurs, ne dites pas cela; rejetez loin de vous ces paroles de découragement. Tout le fruit de votre labeur n'est pas voué à périr. Si vous avez le bonheur d'établir un seul fait nouveau ou de détruire un fait controuvé, c'est un service rendu à la science et à la vérité; ce service subsiste à jamais comme un nouveau théorème; il est acquis et ne se perd plus. Qu'est-ce donc qui passe et qui change sans cesse? C'est ce qui est propre à vous, non à l'objet; c'est la conclusion que vous tirez, c'est le jugement que vous portez; telle est la part humaine et incertaine de la vérité que vous vous efforcez de créer. Mais, si vous êtes sincère, et si vous êtes consciencieux, votre opinion, durable ou non, devient elle-même un document utile et fécond; elle exprime, elle détermine une phase et un moment dans l'histoire de nos jugements, de nos sentiments et de nos mœurs. Elle subsiste, comme date et comme fait, qui sera fructueux à son tour. Qu'importe que nos œuvres particulières s'écroulent, si l'édifice grandit sur leurs débris. Sur les ruines des systèmes la vérité lentement s'élabore; les fragments du travail passé servent de base ou de matériaux pour édifier le travail à venir. Heureux déjà qui peut se dire : « J'ai une pierre à moi cachée dans ces fondations! »

Au reste, je ne crois pas que beaucoup de vocations savantes aient été découragées par cette pensée : que si la science est éternelle notre savoir est éphémère. Grâce à Dieu, notre esprit est ainsi fait qu'il aime son œuvre, et s'abuse plutôt sur la durée qu'elle aura; c'est fort heureux; car, sans cette complaisance, il risquerait de s'endormir dans l'inaction et dans la paresse. Non, ce n'est pas cette sorte de pessimisme, ou l'excès de la modestie, qui nous détournent le plus souvent du travail personnel et des efforts désintéressés. Mais les nécessités de la vie sont pressantes, mais ses exigences sont lourdes, mais nous sommes impatients d'arriver pour vingt motifs très légitimes, dont le plus respectable sans doute est la voix des parents et des amis, qui ne cessent de nous répéter : « Hâte-toi! ne perds pas ton temps à tel cours, qui ne mène à rien; dans tel travail, qui ne relève pas du programme. Si tu veux devenir un savant, il sera encore temps quand tu auras passé ton agrégation. » Voilà bien, n'est-ce pas vrai, ce que nous entendons dire tous les jours. Je suis très persuadé que presque tout le monde est convaincu autour de vous qu'il y a antinomie entre la science et les examens; et vous êtes un peu excusables si quelques-uns d'entre vous finissent par le croire aussi. Je vous affirme toutefois que cette prévention trop répandue est fausse et que l'esprit scientifique est d'un merveilleux secours dans

la préparation d'un examen même professionnel, comme est celui de l'agrégation.

Je vois bien qu'il faut préciser; ou sinon vous vous direz en vous-mêmes : Tous ces avis sont excellents pour les historiens, que la longue liste des thèses, proposées tous les ans à l'agrégation d'histoire, invite explicitement aux recherches originales. Mais nous autres, candidats à l'agrégation des lettres ou de grammaire, que nous demande-t-on de semblable? Et si nous nous jetons dans l'érudition, si nous employons six mois, par exemple, à comparer les variantes d'un même texte dans deux manuscrits différents, quel gré nous en saura-t-on au jour de l'examen?

Ai-je présenté franchement l'objection qui est sur vos lèvres? Permettez-moi d'y répondre avec la même sincérité.

D'abord je vous accorderai (je parle ici pour moi, en mon nom personnel, et sans engager qui que ce soit);je vous accorderai que l'agrégation des lettres et l'agrégation de grammaire ne font peut-être pas encore une place suffisante, à mon gré, à certaines parties du talent; elles ne fournissent pas à tous les candidats une occasion sûre de faire preuve de leur aptitude aux recherches personnelles. L'explication préparée, introduite il y a trois ans, réalisait déjà un grand progrès : qui s'acquitte bien de cette épreuve est assurément un homme capable de se servir des travaux des autres. C'est déjà beaucoup. Sans devenir chimérique on pourrait être un peu plus ambitieux; souhaiter par exemple que l'épreuve de la leçon fût transformée dans un sens plus scientifique; que les sujets de leçons au lieu d'être tirés au sort vingt-quatre heures avant l'épreuve fussent indiqués deux années d'avance, en très grand nombre à la fois : cent cinquante ou deux cents; cette vaste liste enfermerait une partie des lacunes, des *desiderata* de l'histoire littéraire, grecque, latine et française. Les candidats choisiraient librement trois de ces sujets ; un dans chaque littérature. La première année de préparation serait en grande partie consacrée à l'élaboration de ces trois courtes thèses; la seconde, aux auteurs du programme, aux exercices écrits. A l'examen, le sort désignerait celle des trois thèses qu'on aurait à présenter dans une exposition orale limitée à une heure; c'est assez pour montrer ce qu'on peut faire par soi-même pour éclairer un point déterminé, un espace restreint des connaissances humaines. Dira-t-on qu'il serait fort aisé de faire préparer ses leçons par un savant ami? Je répondrais que beaucoup de gens ne voudraient pas se prêter à cette complaisance; que beaucoup ne voudraient pas la solliciter; que tout le

monde n'est pas en mesure de rendre des services d'érudition, et qu'enfin (nous croyons le savoir par l'expérience du doctorat) on n'expose bien que les résultats qu'on a trouvés par soi-même.

Je crois que cette modification assez simple de la leçon d'agrégation inculquerait bientôt à nos jeunes professeurs, par une sorte de douce contrainte, l'excellente habitude du travail original, de celui qui remonte aux sources, et n'accepte rien que de première main, et en le vérifiant. Beaucoup de ces leçons, longuement mûries, seraient bonnes, peut-être excellentes, et ajouteraient quelque chose de neuf à la science. Après vingt années de ce régime, ne pensez-vous pas, Messieurs, que l'activité scientifique aurait pris plus d'élan et serait mieux ordonnée, plus féconde en France, je veux dire dans l'histoire littéraire et dans la philologie classique, qui sont un domaine où certainement d'autres nations nous dépassent aujourd'hui. Mais ce n'est pas assez de nous en plaindre; il y faut apporter remède.

En attendant qu'un travail d'un caractère scientifique soit demandé explicitement dans les agrégations littéraires, nous pouvons au moins vous affirmer que l'esprit scientifique y est, depuis longtemps et plus que jamais, le très bien venu; j'entends par là, Messieurs, la conscience dans les recherches, la rigueur dans la méthode, la précision dans les jugements, et la netteté dans l'expression. Savez-vous le meilleur moyen pour acquérir ces qualités? C'est de consacrer quelques mois à faire une œuvre personnelle. Le travail qu'on fait par soi-même, à soi tout seul, en se servant sans intermédiaire des documents originaux, ce travail a sa vertu propre, il communique à l'esprit une vigueur et une acuité qu'aucun autre exercice de nos facultés ne saurait lui donner. Nous aurons beau écouter cent maîtres, lire mille volumes la plume à la main et colliger vingt mille notes; nous aurons sans doute acquis plus de savoir, mais nous n'aurons rien gagné, absolument rien quant à notre réelle valeur, si nous sommes restés passifs, absorbant toujours et n'ajoutant rien de nous-mêmes à la masse des choses reçues. L'immensité du savoir purement appris servirait peu à vous et aux autres. Travaillez donc beaucoup, le plus possible, par vous-mêmes, c'est le seul moyen d'être vous-mêmes dans la vie et aux examens. Vos juges sont si heureux de constater des différences d'esprit et de caractère dans ce défilé de candidats trop souvent semblables entre eux, comme les processions des bas-reliefs primitifs. Réservez une part de votre temps aux recherches de première main; accordez quelques heures dans chaque semaine à la lente élaboration d'un travail neuf, qui ne soit ni

l'écho d'une chaire ni le reflet d'un livre; d'une modeste thèse qui grandira peut-être et se développera, et deviendra une œuvre, votre œuvre. Vous lui devrez de connaître la douceur qu'on trouve à inventer quelque chose, si peu qu'il soit. Rien n'élève plus nos goûts; rien n'occupe mieux notre esprit; rien n'ajoute autant de charme aux heures monotones dont les jours sont faits. Plus tard ce seront là les plus agréables souvenirs de votre vie universitaire. Vous n'aurez sans doute aucune envie de repasser jamais votre agrégation; mais vous vous rappellerez longtemps avec joie le jour où vous aurez fait votre petite découverte; le premier jour où modestement, sans prétention, sans pédantisme, vous aurez fait acte de savant, ou tout au moins d'apprenti de la science.

Plus que jamais, Messieurs, vous devez élever vos cœurs et mêler à vos travaux une pensée noble et désintéressée. L'année où nous entrons inaugure pour vous un régime nouveau dont nous attendons avec anxiété les fruits, avant de le juger définitivement. Désormais vous êtes tous soldats un an, au cours de vos études supérieures. Cette loi militaire annoncée depuis sept années est faite enfin; et va s'appliquer dans quelques semaines. Vous savez assez ce que vos maîtres ont tenté pour en adoucir la rigueur, non pas en votre faveur, mais en faveur de vos études et de l'avenir intellectuel du pays. Leurs efforts n'ont pas été inutiles. Si nous avions été chargés de faire la loi, peut-être aurions-nous voulu ménager encore davantage les besoins de la science; mais nous savons très bien qu'il n'était pas aisé de concilier et de satisfaire des intérêts opposés, qui pouvaient même sembler contradictoires, mais également respectables. Enfin la loi est faite, et, telle qu'elle est, nous devons l'accepter, je ne dis pas avec résignation, mais avec une résolution virile et généreuse; également déterminés à faire en sorte que chez vous l'étudiant ne nuise pas au soldat, ni le soldat à l'étudiant. Nous ne nous faisons pas beaucoup d'illusion sur le temps que vous pourrez réserver à vos études durant votre année de service, nous savons que la vie militaire est absorbante; nous voulons que vous y fassiez tout votre devoir avec entrain, avec ardeur, et nous prévoyons qu'il vous restera peu d'heures pendant ces douze mois pour lire et pour écrire. Messieurs, qu'ils ne soient pas perdus, toutefois, pour le développement de votre esprit. On n'a pas le temps d'écrire, on n'a pas le temps d'étudier; on peut toujours penser et réfléchir. Pendant douze ou quinze ans passés sur les bancs, vous avez sans cesse écouté des maîtres, rassemblé des notes, amassé des pages, lu des volumes, extrait des citations. Ce qui est entré dans vos cervelles par vos yeux et par

vos oreilles, formerait une encyclopédie plus longue encore que celle du XVIIIe siècle. Votre année de service militaire est la première où vous cesserez d'accumuler des notions. Profitez de cet intervalle et respirez un moment. Rentrez en vous-mêmes. Mettez de l'ordre dans cette bibliothèque encombrée. Donnez-y du jour et de l'air. Pensez beaucoup. Réfléchissez un peu. Interrogez votre esprit. Demandez-lui ce qu'il veut, ce qu'il préfère, où il vous porte. Tâchez de vous découvrir une vocation dominante; choisissez dans le vaste empire du savoir humain le petit coin qu'il vous plairait d'habiter et de cultiver. Une année de caserne peut vous servir autant qu'une année d'études, si vous savez l'employer à développer votre valeur personnelle, à dégager cette originalité qui est au fond de toute intelligence, mais que tous ne savent pas reconnaître, ni chez autrui ni chez eux-mêmes. Ainsi vous nous reviendrez fidèlement; mais plus formés et plus mûrs; mieux rompus aux fatigues du corps et aux grands efforts de l'esprit et de la volonté; heureux d'avoir fait ce sacrifice à la patrie; heureux aussi de retrouver ici la joie du travail préféré; enfin, toujours prêts à servir le pays comme il voudra être servi; et à lui offrir tour à tour, selon l'heure et le besoin, toute la vigueur de vos bras et de vos courages, ou — ce qui ne vaut pas moins — toutes les forces de votre esprit.

L'ASSOCIATION GÉNÉRALE
DES ÉTUDIANTS DE PARIS
ET LES FÊTES UNIVERSITAIRES

I

L'Université a eu sa part dans le travail qui a préparé la gloire de l'année 1889; elle a eu de même sa part dans le triomphe. La cérémonie du 5 août a consacré la grande œuvre entreprise de concert par le gouvernement et par la Ville de Paris : la reconstruction de la Sorbonne et la reconstitution de l'Université de Paris. Mais il serait injuste de ne pas rappeler le rôle des étudiants qui, au milieu des fêtes de l'Exposition, ont su trouver leur place, faire à leurs camarades étrangers les honneurs de la patrie française, à leurs camarades de province les honneurs de la ville de Paris. Du même coup l'*Association générale des étudiants* pénétrait dans le grand public. Jusque-là elle n'était guère connue que des maîtres, qui la soutenaient dans ses efforts et l'éclairaient de leurs conseils; mais en dehors du monde universitaire, le public ne soupçonnait point que ce groupe de jeunes gens, qui ne commandait l'attention ni par le scandale ni par la réclame, fût capable de faire œuvre nationale. Les fêtes universitaires sont venues : l'Association a pris place parmi les grandes institutions parisiennes, saluée par la sympathie, l'estime et la confiance de tous.

L'*Association générale des étudiants de Paris* existe depuis 1884, et elle est née dans des circonstances assez bizarres. Le *Cri du Peuple* publiait un jour un article renfermant, à l'adresse des étudiants, des attaques violentes et des injures grossières. L'émoi fut grand sur la rive gauche. De nombreuses réunions s'organisèrent et les étudiants désignèrent des délégués chargés de demander au journal une rétractation ou une réparation à ses rédacteurs. On n'obtint naturellement rien, ou plutôt on obtint un résultat que l'on n'avait pas cherché. C'est en effet dans ces réunions que l'Associa-

tion générale des étudiants prit naissance. Le 30 décembre 1883, à la salle Bullier, un élève de l'École des beaux-arts, M. Loiseau, fit observer, au cours de la discussion, que, si les étudiants pouvaient être impunément exposés à de telles attaques, c'est qu'ils étaient faibles, sans solidarité entre eux, sans représentation qui pût parler en leur nom aux maîtres et au public, et il proposa d'instituer un comité permanent, chargé de défendre les intérêts des étudiants. Pendant la séance, le projet de M. Loiseau fut quelque peu modifié, et un autre étudiant, M. Boureau, proposa la fondation d'une association qui devait comprendre les étudiants en médecine, les étudiants en pharmacie et les étudiants en droit. De cette idée à la création d'une association générale, il n'y avait qu'un pas; et, au cours même de la séance, M. Boureau, élargissant son projet primitif, proposa la création d'une *Association générale des étudiants de Paris*. La motion fut adoptée à l'unanimité.

On se mit immédiatement à l'œuvre, et un comité fut chargé d'élaborer les statuts de la nouvelle association. Au début, les ressources étaient fort modestes. Mais immédiatement on sentit la nécessité d'un siège social. La Société, créée d'intention, ne pouvait vivre qu'à la condition d'être chez elle. Pour réaliser les sentiments d'union et de solidarité, il fallait un terrain commun où les adhérents pourraient se connaître, se soutenir et se concerter. Le budget n'était encore que de 1200 francs; mais le comité, confiant dans le succès, n'hésita pas à louer un local de 1 000 francs. On avait pour ce prix quatre chambres d'un luxe un peu criard, au fond d'une cour. Chambres peu vastes, assez obscures et sans un seul meuble! On acheta une lampe, six chaises et une table à rallonges. Les rallonges étaient à double fin; les soirs de séance, on les enlevait de la table et on les jetait entre deux chaises, pour fournir des sièges aux membres du comité.

L'Association ne me saura pas mauvais gré de lui rappeler tous ces détails. La petite fille, on l'a dit, est aujourd'hui grande dame, et c'est avec une satisfaction légitime qu'elle peut regarder en arrière, pour mesurer le chemin parcouru. Le succès fut assez long à venir. C'est que l'œuvre qu'il fallait accomplir était considérable, et plusieurs générations d'étudiants devaient se succéder au comité, avant de la mener à bonne fin; mais tous ont apporté à la besogne entreprise le même zèle et le même bon sens. J'ai eu entre les mains les procès-verbaux des premières séances du comité, et j'ai pu me convaincre que jamais, dans les

discussions, il n'y eut place ni pour l'esprit de secte, ni pour la sentimentalité stérile. Un étudiant avait un jour proposé de rendre le tutoiement obligatoire : le comité repoussa cette proposition, laissant à chacun le plaisir de tutoyer son camarade, si bon lui semblait. Dès l'abord on avait compris qu'il fallait écarter toutes les mesures qui ne pouvaient créer qu'une solidarité factice, et qu'on ne devait imposer de tyrannie à personne, pas même celle de la camaraderie. — Les étudiants se sont bien vite tutoyés, sans qu'aucun règlement les y forçât; et, comme cette familiarité ne leur était pas imposée, ils y ont trouvé une double satisfaction.

Cependant les sympathies venaient de tous côtés à l'œuvre nouvelle. Comme toutes les bonnes institutions, l'Association était née viable, et elle avait grande envie de vivre. Accueillie d'abord avec réserve, elle triomphait peu à peu de l'indifférence. Il suffit de jeter un coup d'œil sur le registre des membres honoraires, pour voir que la bienveillance ne lui fait défaut nulle part. N'a-t-elle pas reçu au printemps dernier la plus belle marque d'estime qu'elle pût souhaiter? Au mois de mai, M. le Président de la République honorait de sa présence le siège social de la rue des Écoles. M. le Président a visité en détail les salles de l'Association, et, après quelques paroles par lesquelles il remerciait les étudiants de la réception qui lui avait été faite, il a donné à la bibliothèque, en souvenir de sa visite, la Collection des grands écrivains de la France.

Cependant les devoirs de l'Association croissaient en même temps que ses succès. Il devenait indispensable de lui donner une constitution définitive qui lui permît d'agir, de tenir les promesses qu'elle avait faites, de fournir aux étudiants et au public tout ce qu'ils attendaient d'elle. Une revision des statuts s'imposait, en vue de la reconnaissance d'utilité publique. Une commission de neuf membres fut chargée d'élaborer de nouveaux statuts, et, après de longs travaux, elle apporta un projet de règlement qui fut discuté dans trois assemblées générales et finalement adopté.

L'Association (1) a pour but :

1° De réunir les étudiants dans l'intérêt de leurs études;

2° D'établir entre tous ses membres des liens de solidarité et de fraternité, afin de procurer à chacun aide et assistance.

La solidarité proclamé par l'article Ier n'est pas un vain mot, le succès des fêtes universitaires a montré que les étudiants

(1) Article Ier.

savent concerter leurs efforts pour mener une tâche à bien. — Quant aux avantages matériels et intellectuels, ils sont considérables. L'Association possède une caisse de secours ; et, malgré la modicité de ses ressources, elle a pu venir en aide à un certain nombre de ses membres. Elle accorde des bourses aux étudiants nécessiteux faisant preuve de travail, ou à ceux qu'elle envoie à l'étranger avec mission spéciale; — elle prête de l'argent en cas de maladie ou d'une perte subite de fortune qui met l'étudiant dans l'impossibilité de continuer ses études; ces prêts sont à échéance indéterminée et l'Association n'a d'autre garantie, pour leur remboursement, que l'honneur de l'emprunteur. — Le service des prêts fonctionne régulièrement, et les pertes sont insignifiantes.

On a eu bien soin de proclamer que la politique est exclue de l'Association. Toute discussion politique est interdite au siège social, toute intervention au dehors est défendue par les statuts, et les statuts sont respectés. L'Association ne s'est laissé envahir par aucune influence politique, et elle n'est l'instrument d'aucune coterie. Cependant le péril était grand, et Dieu sait qu'il était difficile de trouver une attitude vraiment sage. Il fallait donner satisfaction aux Français d'abord, puis aux étrangers. L'Association devait sauvegarder les intérêts de tous, respecter tous les amours-propres, et ménager pour chacun de ses membres la liberté de pensée. Quant aux étrangers, elle ne pouvait prétendre leur imposer aucune ligne de conduite; et elle devait uniquement se préoccuper d'entretenir avec eux des rapports de cordiale camaraderie. Établir, en dehors de la politique, dans l'intérêt de la science et de l'humanité, des liens de solidarité avec les Universités étrangères, assurer à nos compatriotes qui étudient hors de France le meilleur accueil de la part de leurs camarades étrangers, tendre la main à ceux qui viennent à elle, leur donner l'impression qu'ils sont chez eux lorsqu'ils sont rue des Écoles, c'était là le but que se proposait l'Association, c'était là sa mission, et il faut reconnaître qu'elle n'y a point failli. Elle est et veut être une association française; dans toutes les manifestations vraiment nationales elle a revendiqué sa place, et on la lui a donnée. Sa bannière a les trois couleurs de la France, et elle a toujours su la porter bien haut; mais elle a le respect de toutes les patries, et M. Lavisse donnait la formule du patriotisme tel que l'entendent nos étudiants, lorsqu'il disait au banquet de Meudon : « Partout où des hommes consentent à vivre ensemble, sous les mêmes lois, avec les mêmes sentiments et les mêmes passions, cette existence collective est légitime; elle est auguste, elle est sacrée, elle est inviolable. »

La gestion des intérêts généraux de l'Association appartient au *comité*. Celui-ci est nommé pour un an au scrutin secret par les membres de l'Association répartis en *sections*. L'esprit de bonne camaraderie et de franche cordialité qui règne parmi les étudiants se retrouve au comité. Aucune défection, aucune activité qui se dérobe; partout la même bonne volonté, partout le même désintéressement. Le comité de l'Association est — il faut lui en faire compliment — très pauvre en orateurs; il ne cherche pas plus à être la succursale des cercles d'études politiques et sociales, qu'à former des hommes pour la tribune. Les résolutions sont le plus souvent anonymes; personne ne cherche à *placer* un discours; chacun donne son avis simplement et sans phrases. Les étudiants ont tous fait leur rhétorique et ne se soucieraient point d'écouter jusqu'au bout un grand discours. Les discussions sont quelquefois très vives, comme il arrive entre gens passionnés pour l'œuvre qu'ils poursuivent; mais les rancunes ne sont point tenaces, et l'on se serre la main au sortir des séances.

A côté des intérêts généraux, chaque groupe d'étudiants a ses intérêts particuliers. Ce sont les *Sections* qui sont chargées de les défendre. Les étudiants sont répartis en 23 sections, dont voici la liste :

Théologie protestante; — Droit; — Sciences politiques; — École du Louvre; — Hautes études commerciales; — Médecine; — Alfort; — Pharmacie; — Lettres; — Hautes études (lettres); — Chartes; — École normale (lettres); — Langues orientales; — Sciences; — École normale (sciences); — Centrale; — Mines; — Ponts et Chaussées; — Constructions navales; — Physique et chimie; — Institut agronomique; — Beaux-Arts; — Conservatoire.

Les sections représentées par un nombre trop restreint d'étudiants sont autorisées à se joindre aux sections voisines. Chaque section se réunit au moins une fois par mois; elle examine les questions qui intéressent spécialement son école; elle ouvre les cours et conférences qui se rattachent à ses études, vote les achats de livres et d'instruments techniques. Les sections émettent des vœux relatifs à la gestion générale de l'Association. Enfin elles possèdent leur budget particulier et leurs ressources spéciales; elles ont droit, sur chaque versement trimestriel, à un prélèvement de 35 centimes. Ce chiffre est, on le voit, peu élevé; mais il suffit le plus souvent, et d'ailleurs le comité accorde des subventions, si besoin est (1).

(1) La cotisation annuelle payée par les membres de l'Association est de 18 francs, plus 2 francs de droit d'entrée. — Dans les associations de province,

C'est là une organisation fort sage, et dont les étudiants se trouvent très bien. Mais, pour accomplir dans les mœurs universitaires la petite révolution que l'on souhaitait, pour rendre effective cette solidarité qui est le but principal de l'Association, il fallait habituer les jeunes gens à fréquenter régulièrement le siège social, leur assurer le plus d'avantages possible et leur fournir tous les éléments de travail nécessaires. C'est pourquoi l'on a établi dans chaque section des conférences pratiques, qui sont faites avec la plus grande régularité et qui sont très suivies. La bibliothèque est déjà considérable; les livres d'études, les romans y sont très nombreux, et leur nombre s'accroît tous les jours par des achats et grâce à la libéralité des auteurs et des éditeurs. Outre la bibliothèque, l'Association met à la disposition de ses membres trois salles pour la lecture des journaux et des revues. Presque tous les journaux parisiens font le service à l'Association; on prend des abonnements aux feuilles étrangères, et ainsi les étudiants trouvent gratuitement chez eux les journaux qu'ils seraient obligés d'aller lire au café. Le siège social actuel n'est peut-être pas disposé d'une façon très pratique; il a l'inconvénient d'être divisé en deux portions inégales. On a fait néanmoins ce qu'on a pu, et l'on a réparti pour le mieux les différents services. Au n° 41 de la rue des Écoles sont installés les bureaux de l'Association, la salle des séances du comité, la bibliothèque, la salle d'escrime avec salles de douches, au n° 43 sont les appartements de luxe, les salles des journaux et revues, le fumoir, tapissé à l'orientale, et un grand salon de réception où sont déposés les objets qui constituent ce que l'on pourrait appeler le musée de l'Association. Les étudiants rêvent de devenir propriétaires : les ressources de leur budget leur permettront peut-être de réaliser cette espérance. En attendant, ils se contentent du siège social actuel, et il faut croire qu'ils s'y trouvent bien, puisqu'ils y viennent en grand nombre.

Une commission spéciale organise tous les mois des réunions amicales, et les artistes des grands théâtres de Paris ne dédaignent pas de venir prêter leur concours aux petites fêtes de la rue des Écoles. D'ailleurs l'Association elle-même a ses artistes, ses chansonniers et ses poètes (1). L'un d'eux par la malicieuse discrétion de sa muse, par les sous-entendus de sa poésie aux dehors candides, par la simplicité de la mélodie qu'il adapte à ses vers, fournit le

le chiffre de la cotisation est beaucoup plus élevé : il est de 36 francs à Caen, à Clermont, à Marseille par exemple.

(1) L'Association doit donner cet hiver un bal dans les salons de l'Hôtel Continental.

quartier Latin des refrains les plus originaux; chaque année l'Association représente une revue, à laquelle tout le monde apporte sa collaboration de verve et de gaîté : il est telle *Cérémonie,* renouvelée du *Maladie imaginaire,* que les membres honoraires et les étudiants n'ont pas encore oubliée.

II

Les membres de l'Association ont compris que, si la jeunesse avait ses fêtes en 1889, il leur appartenait de les organiser, et ils se sont mis courageusement à l'œuvre. Tout le monde a constaté le succès des fêtes universitaires; ce que l'on connaît moins, c'est le rôle qu'a joué l'Association dans leur organisation, la somme d'efforts qui ont été nécessaires pour mener la tâche à bien et pour faire à nos hôtes une réception digne de la France. Dès le mois de juillet dernier, le Comité faisait appel aux Universités françaises et étrangères. Avec le concours des pouvoirs publics, grâce aux subventions accordées par le Ministère et par la Ville de Paris, grâce au bienveillant appui de M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, de M. le vice-recteur et des membres de la commission des fêtes au conseil municipal, il a pu organiser ces fêtes brillantes, dont le souvenir restera ineffaçable dans l'esprit de tous ceux qui ont pu y prendre part.

Une commission très-nombreuse (il fallait beaucoup de dévouements) fut nommée pour élaborer le programme des fêtes; une commission dite *des logements* fut chargée de trouver des chambres au quartier Latin pour y loger les hôtes; une autre eut pour tâche de recevoir les délégués aux gares de chemins de fer; et, les invités, munis de billets de logement, étaient conduits et installés dans leur hôtel une heure après leur arrivée à Paris. Les étudiants ont, pendant toute la période des fêtes, fait preuve d'un zèle, d'un tact qui méritent les plus grands éloges; à la Sorbonne, à l'Opéra, à la Comédie-Française, ils avaient été chargés du service d'ordre, et ils ont su s'en acquitter à merveille; il n'y a pas eu un seul malentendu, une seule maladresse, un seul incident qui ait troublé les fêtes.

Celles-ci ont été très nombreuses, et je n'ai pas le dessein de les énumérer toutes; je ne retiendrai que les principales, au hasard de mes impressions et de mes souvenirs.

Le 5 août dernier, M. le Président de la République inaugurait le nouveau palais dont le gouvernement et le conseil municipal ont doté l'Université de Paris. La nouvelle Sorbonne est loin

d'être achevée. Elle occupera tout l'emplacement compris entre la rue des Écoles, la rue Saint-Jacques, la rue Cujas et la rue de la Sorbonne, et elle aura un développement de 246 mètres de largeur sur 83 mètres de façade. Tous les bâtiments qui composent la Sorbonne actuelle seront démolis, à l'exception de l'église, qui occupera à peu près le centre du nouvel édifice. La façade qui donne sur la rue des Écoles est particulièrement remarquable; trois portes donnent accès à un large vestibule; au centre, un grand escalier double s'élève jusqu'au premier étage et conduit au vaste atrium qui communique à l'amphithéâtre, ainsi qu'à la salle du Conseil des Facultés. De l'atrium, magnifiquement décoré par MM. Chartran et Flameng, qui ont retracé les fastes de la Faculté des sciences et de la Faculté des lettres, dix-huit balcons permettent de plonger les regards au-dessus du double escalier. Les balustrades, exécutées en fer forgé et en cuivre ciselé, sont d'un superbe travail.

Mais c'est l'amphithéâtre qui a été le plus admiré. La salle, où 3 000 auditeurs pourront sans peine trouver place, se développe en hémicycle; cinq travées de doubles tribunes voûtées en cul-de-four, y accèdent par de larges baies. C'est une merveille que cet amphithéâtre, et il fait le plus grand honneur à l'architecte, M. Nénot. Il a ce grand mérite de ne ressembler ni à une salle de spectacle ni à une salle d'assemblée politique. Pas de bariolage criard, rien qui tire l'œil ni l'offusque, mais des tons de bleu très doux, de gris ambré, et de brun clair. Au fond, au-dessus de l'estrade peu élevée, une peinture allégorique signée Puvis de Chavannes, et représentant la Sorbonne : immense toile aux teintes indécises que le pinceau du peintre semble faire sortir de la pierre en une évocation mystique. C'est bien là le palais de la science française, noble sans austérité, sérieuse sans raideur.

La grande nef présentait, le jour de la cérémonie, l'aspect le plus pittoresque que l'on puisse imaginer. Sur la travée du centre avaient pris place les représentants en robe des conseils généraux des Facultés; à droite et à gauche les invités en habit noir, les fonctionnaires; sur les premiers bancs, entourant M. le vice-recteur qui occupe un siège plus élevé au milieu du premier rang, les recteurs des Académies de France et les doyens des Facultés. Derrière l'assemblée des professeurs, sur les travées circulaires, étaient assis les étudiants, dont les bannières tapissaient les murs au fond; au centre, le drapeau de l'Association des étudiants de Paris était largement déployé. Auprès des étudiants d'Oxford et de Cambridge, coiffés du bonnet carré et revêtus de

l'ample *gown* noire, on remarquait beaucoup les bérets rouges, bleus, verts, des étudiants italiens, le *schapska* noir à plume blanche, le dolman serré et le manteau flottant des étudiants de Buda-Pest; enfin, répandus parmi leurs camarades étrangers, les étudiants français en habit, portant les insignes de leurs associations.

A 3 heures précises, M. le Président de la République entrait dans la salle, pendant que la musique de la Garde républicaine exécutait la *Marseillaise*. La *Revue* du 15 août a donné le compte rendu de la cérémonie et elle a publié le texte des discours qui ont été prononcés; elle a dit l'ovation enthousiaste qui a été faite à la République et à M. Carnot. J'ajoute qu'avant de se séparer, les étudiants ont eu la plus douce des surprises : au pied de l'escalier, M. le Président de la République a remis à M. Chaumeton, président de l'Association des étudiants de Paris, les palmes d'officier d'académie, témoignant ainsi sa bienveillante estime non seulement à l'Association, mais encore à son président, qui, dès le début, a eu foi dans l'œuvre entreprise et qui, par les qualités de son esprit et de son cœur, a su se faire aimer de tous, des maîtres comme des étudiants. Après avoir défilé devant M. le Président de la République, les étudiants se sont rendus dans la salle du Conseil des Facultés où un buffet avait été dressé; puis toute cette foule s'est écoulée lentement, quittant comme à regret ce palais où elle avait tressailli de si vives émotions, et où on l'avait tant fêtée.

La veille de l'inauguration de la Sorbonne, M. le ministre de l'instruction publique avait offert aux étudiants une représentation de gala à l'Opéra. On donnait *Guillaume Tell*. L'orchestre avait été réservé aux étudiants étrangers, l'amphithéâtre et les loges aux membres honoraires; les étudiants français occupaient les galeries supérieures. — C'était fête à l'Opéra, fête pour les étudiants, fête aussi pour les artistes qui ont été superbes de voix et de talent. M. le Président de la République, désireux de donner une nouvelle marque de sympathie aux étudiants, s'est rendu à l'Opéra au sortir du festival du Palais de l'Industrie. Les commissaires de l'Association, portant les insignes en sautoir, faisaient la haie sur le grand escalier, et le rideau venait de tomber sur le second acte de *Guillaume Tell,* lorsque M. Carnot est entré dans sa loge. Rarement j'ai vu manifestation plus imposante; pendant un quart d'heure les acclamations ont salué le Président, acclamations nourries, unanimes de tous, des étrangers comme des Français. Le rideau s'est relevé : Melchissédec, entouré des chœurs

et du corps de ballet de l'Opéra, se tenait debout sur une estrade surmontée du buste de la République. Le grand artiste, habillé en fantassin, le drapeau français à la main, s'est avancé sur le bord de scène et il a chanté la *Marseillaise*, dont le refrain était repris en chœur par les spectateurs. Trois fois Melchissédec a dû chanter le couplet : *Amour sacré de la Patrie*, rappelé par les *bans* des étudiants. Lorsque M. le Président de la République a quitté la salle, il a été escorté par une foule enthousiaste jusqu'au délire... Si l'on avait jamais désespéré du salut de la France, les craintes des esprits les plus pessimistes ont dû s'évanouir, au spectacle de cette jeunesse qui acclamait la République, et qui s'unissait pour payer un tribut de gratitude à l'homme qui personnifie, suivant la belle expression de M. Gréard, notre pays dans sa droiture et sa loyauté.

La municipalité de Paris a voulu, elle aussi, saluer ses hôtes et elle les a reçus à l'Hôtel de Ville. Vers 10 heures, M. Chautemps, accompagné de M. Pasteur, a traversé les salons aux acclamations de la foule. Ensuite les gens sérieux sont restés au premier étage, pour écouter la musique de la Garde et l'orchestre Danbé; les autres sont descendus à la salles des Gardes. Il faut savoir gré à la municipalité de s'être souvenue qu'elle recevait des jeunes gens, et de leur avoir offert une fête de jeunes gens. Elle s'était dit que, lorsqu'on a vingt ans, qu'il fait chaud et que l'on s'amuse, on a soif quelquefois; et, tout comme aux jours de bal, elle avait ouvert une buvette dans la salle des Gardes. Le verre en main, on fêtait les camarades de France et de l'étranger et on les portait en triomphe. On s'est beaucoup amusé à l'Hôtel de Ville. J'ai rencontré à la salle des Gardes bien des membres honoraires de l'Association qui applaudissaient de tout cœur, et parmi eux plus d'un m'a dit : « La belle et bonne jeunesse que nous avons là! »

Les étudiants allaient de fête en fête, et le jeudi 8 août M. Jules Claretie leur offrait une matinée à la Comédie-Française. O l'heureux programme, et comme le spectacle était bien choisi! Corneille, Molière, le *Cid*, les *Précieuses ridicules!...* N'était-ce pas là un régal de rois? Certes, bien des étudiants étrangers ont ce jour-là, — qu'on me passe le mot, — *découvert* le *Cid*. Ces vers, que leurs lèvres, peu accoutumées à la langue française, avaient peut-être balbutiés sans plaisir, ils les entendaient maintenant de la bouche de nos artistes. Corneille leur parlait cette belle langue qui ne vieillit point, parce que l'honneur, la vaillance, l'héroïsme, le renoncement à soi-même, sont de tous les temps. C'est ainsi que les étudiants qui ont été nos hôtes comprendront Corneille, et

qu'ils l'aimeront, ce qui est encore une façon d'aimer la France.

M. l'administrateur général a tenu à souhaiter la bienvenue aux étudiants étrangers; il leur a adressé ses souhaits dans des strophes charmantes, et qui ont été admirablement lues par M. Albert Lambert. Mais, au fait, on n'analyse point une pièce de vers, surtout quand les vers sont beaux; on les cite, ce qui est la meilleure façon de les louer et de les faire goûter.

A NOS HOTES

Dans le grand drame de Shakspeare,
Hamlet — voulant leur faire honneur —
A ses comédiens vient dire :
Salut, Messieurs, dans Elseneur!

A leur tour — troupe hospitalière —
A vous, leurs amis inconnus,
Les comédiens de Molière
Disent : Soyez les bienvenus!

Au milieu du bruit et des fêtes
Du grand labeur industriel,
Il était bon que les poètes
Eussent leur rôle essentiel.

Car dans sa tâche opiniâtre,
Son drame aux cris universels,
Ce qu'expose aussi le théâtre,
C'est la vie et l'art éternels!

Dans son creuset fond l'égoïsme
Au feu qu'allument tour à tour
Hugo, qui nous dit l'héroïsme,
Racine, qui nous dit l'amour.

Nous pouvions, au trésor immense,
Choisir, puiser à pleines mains;
Sans fin le drame recommence,
Et le *Cid* a ses lendemains.

Mais deux feuillets de notre livre
Suffisent à tout contenir :
Molière nous apprend à vivre,
Et Corneille enseigne à mourir!

Mourir?... Vivez pour la science!
Elle marche : suivez ses pas!
Une belle et noble existence
Vaut bien, Corneille, un beau trépas.

Prêts à tomber avec courage,
Nous voulons, beau rêve imposteur!
Tuer la haine après la rage
Et que la guerre ait son Pasteur (1).

O fleur de l'Europe qui pense,
Il est à Paris, ce vainqueur,
Et notre Paris, c'est la France,
Son cerveau, son âme et son cœur!

Allez, et dites à vos mères —
Patrie et Mères, c'est tout un —
Qu'au-dessus des bruits éphémères
Du choc politique importun,

Cette France qu'on calomnie,
Dont on fait un épouvantail,
Donne en mots d'ordre à son génie :
Liberté, Paix, Amour, Travail.

Que ce soit votre idolâtrie!
Ayons un idéal pareil,
Comme, au-dessus de la Patrie,
Brille, unique, un même soleil!

Que vos bannières fraternelles,
Qui s'agitent avec fierté,
Gardent, intactes, immortelles,
Ces paroles de liberté!

Soldats de l'art, de la science,
Que dans le lointain avenir
De nos vœux et de notre France
Vous conserviez le souvenir;

Que — laissant siffler les couleuvres —
Vos étés vaillent vos printemps
Et réalisent dans vos œuvres
Les beaux rêves de vos vingt ans!

J'aurais encore bien d'autres fêtes à mentionner! Honneurs, plaisirs, rien n'a été marchandé aux étudiants; mais je craindrais, en insistant trop, de faire paraître un peu long le compte rendu de fêtes que tout le monde a trouvées trop courtes, et — qui sait? — d'inspirer quelques regrets à ceux qui n'ont pas pu y prendre part. Je voudrais cependant dire quelques mots de la réception de la Sorbonne et du banquet de Meudon : ces deux fêtes présentent

(1) M. Pasteur assistait à la représentation.

un intérêt particulier, parce qu'elles ont été organisées exclusivement par les étudiants.

Le 10 août, l'Association réunissait les étudiants dans le grand amphithéâtre de l'ancienne Sorbonne, et M. Jeanmaire, vice-président, prenant la parole au nom de ses camarades, a remercié les Universités étrangères qui ont répondu avec tant d'empressement à l'appel de l'Université de Paris. Dans un langage élevé, et qui a produit sur les auditeurs une impression profonde, M. Jeanmaire a dit ce qu'est l'Association des étudiants ; il a exposé l'importance qu'elle a acquise dans ces dernières années, et il a fait appel au dévouement et à la solidarité de tous. Puis les chefs des délégations de la province et de l'étranger sont venus successivement à la tribune lire des adresses de remercîment dont quelques-unes sont fort éloquentes. Un étudiant hongrois a remis à l'Association un portrait de Kossuth, qui a été placé dans les salons du siège social; un autre, au nom des étudiants vénézuéliens, a fait don à l'Association d'un superbe écusson représentant les armes du Vénézuéla; un étudiant d'Oxford, qui a séjourné longtemps à Paris, s'est écrié : « Je jure d'être fidèle à la France. Je ne sépare pas, dans mon affection, l'Angleterre de votre pays. Je dirai toujours : Vive ma patrie et vive la France ! » — Quel noble langage, et ne faut-il pas savoir gré à l'Association d'avoir provoqué ce concert de sympathies parmi les représentants des Universités du monde entier? Comme l'a dit M. Jeanmaire : « Ces grandioses assises d'étudiants porteront leurs fruits; elles créeront entre tous ceux qui y ont pris part des liens durables d'amitié. Elles établiront cet échange continuel d'impressions et de communications scientifiques ou littéraires entre les étudiants du monde entier et les étudiants français. »

Les fêtes universitaires ont été terminées par une journée toute donnée à la joie et par un grand banquet à Meudon. Après une excursion à la tour Eiffel avec déjeuner chez Brébant, le cortège des étudiants s'est rendu en bateau à Meudon, où il a été reçu par le maire, M. Lecorbeiller. Le directeur de l'Observatoire, M. Janssen, avait mis le parc à la disposition de la commission des fêtes, et il était chargé de représenter M. le ministre au banquet. C'est là qu'on avait dressé les tentes du festin, sur cette magnifique terrasse d'où l'œil embrasse le panorama de Paris, celui de nos gloires présentes, avec le Dôme central et la Galerie des machines; celui de nos gloires passées, avec le Louvre et l'Arc de Triomphe. Les invités sont arrivés vers 5 heures, et un concert leur a été donné dans l'Orangerie, pendant qu'on terminait les apprêts du

festin. Je n'ose prononcer le mot de banquet *monstre :* il pourrait se trouver un maire pour rappeler à la modestie les convives d'un banquet de 1 200 couverts. En tout cas, on s'est amusé comme si l'on était 12 000. Songez donc! de la jeunesse, de la gaîté, de l'appétit et un bon dîner! Comme bien on le pense, chacun s'est placé où il a voulu; point de cartouches pour indiquer l'origine des diverses délégations, point de cartons dans les verres pour désigner les places; mais comme on était venu avec l'intention de dîner et de s'entendre, on s'est bien vite casé. Je craindrais de n'être pas pris au sérieux, si j'assurais que tous les convives sont restés calmes jusqu'à la fin du repas. Quelques phrases des discours ont certainement été perdues pour les tables du fond. Mais aussi, quelle bonne humeur et quelle vraie fête d'étudiants! Après le dîner, un feu d'artifice a été tiré, et les étudiants, décrochant les lampions pendus aux arbres, dansaient en rond sur les pelouses éclairées par les projections de la tour Eiffel... L'ombre de Rabelais a dû être satisfaite, si, comme on l'assure, elle erre encore sur les coteaux de Bellevue aux beaux soirs d'été. Chacun manifestait sa joie à sa façon; on s'interpellait dans toutes les langues; on se félicitait, quelques-uns s'embrassaient; mais tous nos hôtes étaient unanimes dans leurs sentiments de fraternité et de reconnaissance pour les étudiants français et pour la France. — L'Association des étudiants peut être fière de la journée du 12 août et l'enregistrer comme un épisode brillant de son histoire.

Je ne voudrais pas être trop optimiste, ni fonder de trop grandes espérances sur la portée de ces fêtes universitaires. Je sais trop que la politique se chargera de détruire une partie de l'effet moral qu'elles ont pu produire. J'ai néanmoins la conviction que tout ce qui a été fait ne sera point perdu. Songez que les étudiants qui ont été nos hôtes pendant quinze jours représentent chez eux l'élite, et que demain ils seront peut-être appelés à diriger les affaires de leur pays. Ils rentreront satisfaits, je l'espère, de l'accueil qu'ils auront trouvé à Paris, pénétrés de cette idée que la France est une nation pacifique, toujours disposée à servir la cause de l'humanité. Ce serait miracle si, après avoir ainsi vécu en commun, après avoir ainsi fait connaissance, tous ces jeunes gens, étrangers et Français, ne conservaient pas les uns des autres un souvenir qui rend l'amitié plus durable et la haine moins facile.

Par les fêtes du mois d'août, les relations que l'Association de Paris entretenait avec les Universités étrangères ont été consacrées et cimentées. Dorénavant un étudiant français qui se rendra à Oxford, à Bologne ou à Leyde ne sera plus un inconnu, et il ne

perdra pas trois mois de son séjour à s'orienter; sous les auspices de l'Association, il trouvera partout des amis qui lui fourniront les moyens de travailler utilement, et l'initieront à la vie universitaire de leur pays. De même, les étrangers trouveront à l'Association l'hospitalité la plus cordiale, avec tous les renseignements qui leur sont nécessaires pour leurs études.

Voilà pour l'étranger. — A Paris même, le rôle de l'Association n'a pas été moins considérable. Il y avait au quartier Latin plusieurs milliers de jeunes gens qui, avec les différences qu'apportent dans chaque esprit les aptitudes, les goûts, la carrière suivie, avaient les mêmes aspirations et un idéal commun : l'amour du travail et de la science en vue du bonheur de la patrie, le culte de l'honneur et la haine de tout ce qui est de nature à lui porter atteinte. La gloire de l'Association est d'avoir secondé la tâche entreprise par le Conseil des Facultés et d'avoir groupé ces jeunes gens sous une même bannière, celle de l'Université de Paris. Tout était à faire, et les étudiants se sont tournés vers le passé, pour y chercher des enseignements et des traditions; mais ils ont aussi regardé l'avenir et ils ont compris qu'il ne fallait pas emprunter aux temps d'autrefois des usages démodés ni faire de l'Université parisienne du XIXe siècle un calque de l'Université du moyen âge. — Un étudiant italien me disait récemment que ce qui l'avait tout d'abord frappé au quartier Latin, c'était le *tube* de nos étudiants. Il s'étonnait que l'étudiant français portât la coiffure de tout le monde. C'est qu'en effet l'étudiant français ne cherche à se distinguer de ses concitoyens ni par les manières ni par le costume; il « passe l'eau » et son horizon n'est plus borné au Luxembourg et au boulevard Saint-Germain. Il ambitionne, s'il est sérieux, d'être un jeune homme un peu plus instruit et aussi bien élevé que les autres; mais il ne s'endort pas dans la gloire de son métier d'étudiant, en le considérant comme une position sociale. C'est là, il faut bien le reconnaître, toute une révolution qui s'accomplit dans les mœurs scolaires : l'Association s'en est faite le champion; et ainsi elle a contribué à modifier de la façon la plus heureuse le type de l'étudiant français.

Maurice POTEL.

LE DROIT CONSTITUTIONNEL

ET LA SOCIOLOGIE

A l'heure actuelle, nos Facultés de droit sont les victimes d'une double prévention. Auprès des gens du monde et des hommes de pratique, leurs professeurs passent pour vivre dans un monde inaccessible aux profanes; enfermés dans des études vieillies et sans portée, ignorants des besoins changeants de notre société, méconnaissant comme à plaisir l'évolution de notre jurisprudence, ils n'enseigneraient à leurs élèves qu'une subtile exégèse sans but et sans profit, bagage encombrant et inutile, dont le magistrat et l'avocat devront se débarrasser au plus tôt. Quant aux hommes de science, ils affirment chaque jour que l'enseignement de nos Facultés n'a rien de scientifique : les professeurs de droit, disent-ils, préparent leurs élèves aux carrières administratives et judiciaires; ils font des avocats, des notaires, des magistrats; mais leur enseignement n'est que professionnel. Suivant les procédés de la vieille scolastique, dominés par des préoccupations de pratique judiciaire, dédaignant les études d'histoire, de philosophie, de sociologie, ils ne peuvent donner un enseignement scientifique, que la jeunesse studieuse doit aller demander à des établissements voisins. Je n'ai point à défendre nos Facultés contre ces reproches; je ne puis et ne dois le faire. Mais je tiens à affirmer que, si nos Facultés ont une mission professionnelle, que je suis loin de méconnaître, elles sont en même temps, comme les autres Facultés, des établissements de haute culture intellectuelle et de recherches scientifiques; à elles seules doit appartenir l'enseignement complet des sciences sociales; leur véritable nom devrait être : Facultés de sciences sociales (1); or

(1) Depuis que ces pages sont écrites, une circulaire ministérielle du 12 janvier 1889 consulte les Facultés de province sur un projet de réforme qui tend à élargir l'enseignement des Facultés de droit.

le droit constitutionnel est une des plus importantes de ces sciences.

Comme étude scientifique, je définis le droit constitutionnel : l'étude systématique des faits relatifs à l'origine de l'État, à son développement dans les sociétés anciennes et à sa forme dans les sociétés contemporaines, dans le but de déterminer son organisation dans les sociétés futures. Observer et constater des faits; essayer ensuite de déterminer des lois, c'est-à-dire les rapports fixes qui unissent ces faits dans leur ordre de succession et dans leur ordre de coexistence; tenter enfin de prévoir, à l'aide de ces lois, les faits de l'avenir, tel est en bref l'objet de ces études; telle doit être la méthode.

I

Dans une école, que j'appellerai l'école métaphysique, on apporte à l'étude des sciences sociales en général, du droit et du droit public en particulier, les procédés de la méthode purement déductive : on formule quelques principes *a priori*, qu'on dit être de droit naturel; et on essaie de déduire logiquement toutes les conséquences de ces principes; on dédaigne les faits, on veut les faire entrer de force dans des cadres arrêtés d'avance. Méthode déplorable qui a trouvé et trouve encore en France des adeptes plus nombreux et plus fervents que partout ailleurs. Ils s'inspirent de cet esprit classique (1), qui tient aux deux qualités essentielles de l'intelligence française, la clarté et la précision, mais dont l'exagération, par un contraste singulier, a conduit successivement notre pays à l'immobilité théocratique et à la révolution jacobine. Au XVIIe siècle, le principe du droit divin était un véritable dogme; on affirmait *a priori* que toute société est l'œuvre directe du créateur, que tout pouvoir vient de Dieu, qui a donné une délégation spéciale aux rois de la terre. Ce principe formulé, on en a tiré les conséquences avec une inflexible logique; on est arrivé par le raisonnement aux doctrines théocratiques et monarchiques, qui ont reçu leur expression dans le *Discours sur l'histoire universelle* et dans la *Politique tirée de l'Écriture Sainte*. Au XVIIIe siècle, reprenant la théorie ébauchée par Hubert Languet (Junius Brutus) (2), et par Hobbes, J.-J. Rousseau formule le principe du contrat social en une langue magnifique; et telle est dans notre pays la puis-

(1) TAINE, *Les origines de la France contemporaine*, t. I. *L'Ancien régime*, liv. III, ch. III.

(2) *Vendiciæ contra tyrannos*, 1579.

sance des mots, que cette doctrine artificielle et préconçue devient en France, pendant un demi-siècle, l'axiome fondamental de la science sociale, je devrais dire l'article essentiel du *credo* politique; hommes d'État et publicistes y voient tous une sorte de dogme révélé; ils en déterminent les conséquences avec une foi aveugle et une logique rigoureuse; c'est en son nom qu'ils affirment la souveraineté populaire, et l'imprescriptibilité des droits du peuple; c'est en s'inspirant de cet idéal qu'ils veulent construire de toutes pièces une société nouvelle. Apôtres du contrat social, ils en poussent à l'extrême toutes les conséquences, et de même que les principes *a priori* et l'esprit classique ont fait la théocratie du XVIIe siècle, de même ils font le jacobinisme de la Révolution.

Ces principes, quels qu'ils soient, sont-ils vrais? Je n'en sais rien, et ne veux pas le savoir. Mais j'affirme que cette méthode déductive est dangereuse, et que c'est l'emploi à peu près exclusif de ce procédé qui, jusqu'à aujourd'hui, a arrêté le développement des sciences sociales. L'histoire des sciences physiques et biologiques nous est à cet égard un précieux enseignement. Pendant longtemps, tous ceux qui étudiaient les phénomènes de la nature, considéraient comme vrais absolument certains principes *a priori*, et cherchaient à en appliquer aux faits les conséquences logiques. Les sciences physiques restaient alors stationnaires, et elles n'ont fait de sérieux progrès que lorsqu'à la suite de Bacon et de Galilée on a définitivement abandonné la méthode déductive pour l'observation et l'expérimentation. Il n'y a pas bien longtemps, les études de biologie étaient inspirées par des théories préconçues : théorie des esprits animaux, théorie du principe vital. Quels immenses progrès ont fait les sciences biologiques, du jour récent encore où Claude Bernard a proclamé que la méthode d'observation et la méthode expérimentale étaient seules des méthodes scientifiques! Il en est de même et il en sera de même pour les sciences sociales. Seules elles sont restées sans progresser, à côté du merveilleux essor de la science contemporaine, parce qu'on persiste à invoquer des principes et à formuler des théories. N'hésitons pas à rejeter ces principes et ces théories, à suivre exclusivement la méthode d'observation. Étudions les faits sociaux comme le physicien et le chimiste étudient les phénomènes de la nature, comme le biologiste étudie les phénomènes de la vie; et les sciences sociales feront bientôt de rapides progrès.

D'ailleurs ces principes *a priori*, avons-nous le droit de les formuler? On nous répond : ce sont des principes de droit naturel, qui nous sont révélés par la conscience morale. Mais malheureu-

sement, personne n'est d'accord sur ces prétendus principes de droit naturel; ils varient avec les temps, avec les pays, avec les individus; ils ne sont donc pas absolus et universels; ce ne sont point des vérités mathématiques auxquelles on veut les comparer quelquefois. On ne s'aperçoit pas que ces principes de droit naturel sont le produit des idées, des mœurs, de l'éducation, des nécessités sociales, que ces principes vrais aujourd'hui seront faux demain comme ils l'étaient hier, que la notion et l'expression de droit naturel sont elles-mêmes le produit d'une conception momentanée de l'esprit humain. De plus enfin, ces principes sont peut-être exacts; mais ils sont en dehors du monde visible; ce sont des concepts de pure métaphysique, qui appartiennent comme tels au domaine de l'inconnaissable, qui peuvent servir de thème à un système religieux ou à une œuvre poétique (les grandes théories métaphysiques ne sont pas autre chose), mais qui sont tout à fait étrangers à la science positive. En étudiant la science sociale, le droit, le droit constitutionnel, nous étudions une science positive, et une science tout entière d'observation.

II

La science positive observe des faits; elle cherche à déterminer leurs rapports constants; ces rapports constants s'appellent des lois. « Les lois, a dit Montesquieu, sont les rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses (1). » Merveilleuse et célèbre définition, qu'on a eu le tort de critiquer quelquefois. En laissant de côté les sciences mathématiques, qui ont un caractère tout particulier, on aperçoit tout d'abord dans l'encyclopédie générale des sciences humaines deux groupes de sciences : les sciences physiques, ayant pour but de déterminer les lois qui président aux phénomènes du monde inorganique; les sciences biologiques, déterminant les lois des phénomènes qui s'accomplissent dans le monde organique. Les faits physiques, les faits biologiques, sont dans des rapports fixes; ils sont *déterminés*; le monde physique et le monde biologique sont soumis à un *déterminisme* général; et le

(1) Nous citons en entier le passage de l'*Esprit des lois*, où Montesquieu semble avoir un instant entrevu la grande idée moderne du déterminisme universel : « Les lois, dans la signification la plus étendue, sont les rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses, et dans ce sens tous les êtres ont leurs lois, la divinité a ses lois, le monde matériel a ses lois, les intelligences supérieures à l'homme ont leurs lois, les bêtes ont leurs lois, l'homme à ses lois. » (Liv. I, ch. I.)

but de la science est de connaître les lois de ce déterminisme. Mais en dehors des faits physiques et des faits biologiques, nous apercevons toute une autre catégorie de phénomènes, qu'Herbert Spencer appelle *superorganiques* et qu'il définit « les phénomènes qui résultent des actions que les corps organisés, agrégés, exercent les uns sur les autres ou sur les corps inorganisés (1). » Ce sont en un mot les phénomènes qui s'accomplissent dans les sociétés animales, et principalement ceux qui se produisent dans les plus importantes de ces sociétés, les sociétés humaines. Comme ce sont ces derniers phénomènes que nous aurons exclusivement en vue, nous les appellerons simplement *phénomènes sociaux*. La formation de l'État, ses différentes formes, la constitution et le développement de la famille, la condition de l'individu, la production et la distribution de la richesse, voilà autant de phénomènes sociaux.

Pas plus que les faits physiques, pas plus que les faits biologiques, ces phénomènes sociaux ne peuvent être le produit du hasard ou de l'arbitraire humain. Eux aussi doivent être soumis à des lois immuables; eux aussi doivent se succéder et coexister suivant des rapports fixes. De même qu'il y a un déterminisme physique, un déterminisme biologique, de même il doit y avoir un déterminisme social. Dès lors vous voyez apparaître une troisième catégorie de sciences, les *sciences sociales*. Sœurs des sciences biologiques, elles ont pour but de formuler les lois qui déterminent les faits sociaux dans leur ordre de succession et de coexistence. Ce sont ces sciences sociales, dont nous connaissons maintenant la base et le domaine, que l'on désigne souvent du nom générique de *sociologie*.

La sociologie existe donc; c'est la science des faits sociaux et elle comprend l'ensemble des sciences sociales. Mais, je dois le reconnaître, la sociologie est encore peu développée à cause de l'extrême complexité des phénomènes sociaux. Il y a dans les phénomènes de la nature une sorte de gradation : les phénomènes physiques sont les plus simples; les phénomènes biologiques sont plus complexes; et enfin les phénomènes sociaux sont extrêmement complexes. Les sciences se sont développées suivant cette même gradation; d'abord les sciences physiques, puis les sciences biologiques, et enfin les sciences sociales sont venues les dernières, parce qu'elles explorent un domaine plus vaste et plus compliqué. Ajoutez à cela qu'il manque à la sociologie un instrument puissant d'investigation scientifique, l'expérimentation:

(1) Herbert Spencer, *Les premiers principes* (traduction Cazelles), p. 284.

le physicien, le biologiste peuvent observer des phénomènes qu'ils provoquent eux-mêmes; le sociologue ne le peut pas. Je sais bien qu'un publiciste distingué (1) a proposé récemment d'appliquer la méthode expérimentale aux études sociologiques; mais cette idée me paraît plus ingénieuse que pratique. Enfin l'observation elle-même du monde social est singulièrement difficile; nous apportons tous inconsciemment à ces études nos préjugés de race, d'éducation, de famille, nos habitudes, nos préférences politiques, nos croyances religieuses : autant d'obstacles qui s'opposent à une observation exacte des faits sociaux, et entravent par là même le développement de la sociologie. Mais gardons-nous de conclure que la sociologie n'existe pas, ne peut pas exister comme science. Au commencement du siècle, Bichat affirmait que la physiologie ne pouvait formuler que des demi-lois, c'est-à-dire que la physiologie ne pouvait exister comme science positive; quelques années plus tard, les travaux admirables de Flourens, de Claude Bernard, de Paul Bert, de Vulpian constituaient définitivement la biologie à l'état de science positive, et personne aujourd'hui n'osera contester que les lois biologiques ne soient de véritables lois. Il en sera de même pour la sociologie; elle est encore à la période des débuts et des tâtonnements; ne perdons pas courage; le moment viendra bientôt, où nul ne contestera plus son existence comme science positive, et où les lois sociologiques seront aussi nettement formulées que les lois physiques et les lois biologiques.

III

La sociologie, considérée comme science positive, ne date en effet que du XIXe siècle. Auguste Comte, le premier, en a démontré l'existence; il l'appelle *physique sociale;* c'est cependant lui qui le premier a employé l'expression *sociologie* (2), terme aujourd'hui passé dans l'usage, mais mal choisi et mal fait, et dont la consonance barbare n'est pas sans avoir jeté quelque discrédit sur la chose qu'il désigne. N'oublions pas aussi que les historiens français de la première moitié de notre siècle ont contribué, peut-être inconsciemment, mais cependant pour une part importante, à la constitution de la science sociologique. L'un des plus grands a su formuler en termes précis l'idée du détermi-

(1) Léon Donnat, *La Politique expérimentale*, Paris, 1888.
(2) Aug. Comte, *Cours de philosophie positive*, t. VI, p. 650.

nisme social, qui est la base même de notre science : « L'unité et la conséquence ne manquent pas plus au monde moral qu'au monde physique. Le monde moral a, comme le système des corps célestes, ses lois et son mouvement; seulement le secret en est plus profond, et l'esprit humain a plus de peine à les découvrir (1). » En Allemagne, à la même époque, les représentants de l'école historique, Savigny et ses disciples, s'engageaient dans la même voie, en affirmant la spontanéité et la continuité du développement du droit, et travaillaient ainsi à la constitution de la science sociologique. C'est en Angleterre que nous trouvons son plus illustre représentant, Herbert Spencer. Peu d'hommes ont eu une influence plus grande sur les idées modernes ; son esprit puissant a su faire une merveilleuse synthèse ; si quelques-unes de ses conclusions sont un peu hâtives, si parfois il a abandonné les procédés d'une rigoureuse observation, il a certainement aperçu et définitivement formulé plusieurs des grandes lois qui régissent le monde social, comme le monde physique, le monde biologique. En Allemagne, dans son ouvrage *Bau und Leben des socialen Koerpers*, Schæffle a fait d'une manière complète l'anatomie et la physiologie du corps social. Enfin, en France, toute une jeune école de juristes et d'économistes, s'inspirant de ces illustres travaux, abandonnent le raisonnement déductif, et apportent aux études de science sociale, les procédés d'une méthode vraiment scientifique (2). M. Espinas, avec son livre sur les *Sociétés animales*, ses *Études sociologiques en France* (3), s'est placé au premier rang des sociologues francais. A la Faculté des lettres de Bordeaux, M. Durkheim fait un cours de sociologie (4), qui attire un nombreux auditoire.

Mais si la sociologie a d'illustres représentants, si elle a des défenseurs convaincus, si même elle a ses prêtres et ses croyants, elle a aussi ses détracteurs. Les uns l'attaquent indirectement, les autres directement, en affirmant que l'étude des faits sociaux ne peut constituer une science positive.

De bons esprits nous disent : « Sans doute la science sociale existe; mais il n'y a là rien de nouveau. Ni Auguste Comte, ni Herbert Spencert, ni Schæffle n'ont créé une science nouvelle. De tout temps, depuis Platon et Aristote, on a fait de la sociologie;

(1) Guizot, *Histoire des origines du gouvernement représentatif*, t. I, p. 16.

(2) V. P. Janet, *Les études sociales contemporaines* (*Revue intern. de l'enseignement*, t. V, 1883, p. 37).

(3) *Revue philosophique*, t. XIV, 1882, p. 337.

(4) Durkheim, *Faculté de Bordeaux, cours de science sociale* (*Revue intern. de l'enseignement*, t. XV, 1888, p. 23). — On se demandera peut-être si ce cours n'eût pas été plus logiquement placé dans une Faculté de droit.

de nos jours on s'est contenté de créer un mot nouveau, à demi barbare, pour désigner une chose vieille comme le monde, et d'énoncer en termes obscurs des vérités formulées depuis bien longtemps en une bonne langue.» Le savant doyen de l'Université de Bruxelles, M. Van der Rest, se faisait récemment l'interprète de cette objection (1). Assurément on a toujours fait des études sur la société. Platon et Aristote ont été des sociologues, je le veux bien; ils ont même aperçu l'analogie du corps social et de l'individu organisé; ils ont été nos devanciers dans le domaine de la science sociale. Les philosophes du moyen âge ont fait, eux aussi, de la science sociale; saint Thomas d'Aquin et les scolastiques étaient des sociologues. Machiavel au xve siècle, les grands penseurs du xvie siècle, Bossuet et Vico, sont, nous le reconnaissons aisément, les précurseurs d'Auguste Comte, d'Herbert Spencer et de Schæffle. Enfin, les philosophes et les économistes du xviiie siècle ont été passionnément épris des études sociales. Non, la science sociologique n'a pas été créée de toutes pièces au xixe siècle; ce serait absolument contraire aux lois du développement de l'esprit humain. On l'a dit, il y a longtemps : l'humanité est un homme qui vieillit toujours en apprenant toujours. La sociologie a été lentement et longuement élaborée; chaque génération a apporté sa pierre à l'édifice. La sociologie, telle que nous la comprenons aujourd'hui, est le produit d'une longue évolution. Nous avons profité des travaux de nos devanciers, comme nos successeurs profiteront des nôtres. Mais on ne saurait nier qu'un immense progrès a été réalisé, et qu'une idée véritablement nouvelle a été formulée de nos jours; on a su débarrasser la science sociale de tous les principes *a priori* qui la gênaient; on a nettement compris que la science sociale est véritablement et exclusivement une science d'observation, ne différant point des autres sciences d'observation; que les phénomènes sociaux, comme tous les phénomènes de la nature, sont soumis, dans leur succession et dans leur coexistence, à des lois fixes; qu'en un mot, il y a un déterminisme social, comme il y a un déterminisme physique. C'est Herbert Spencer qui a la gloire d'avoir donné la vraie formule de cette grande idée. Aucun des politiques et des philosophes, antérieurs au xixe siècle, n'ose s'affranchir absolument des idées *a priori*. Tous et les plus grands, même ceux qui paraissent s'attacher avant tout à l'observation des faits, donnent pour point de départ à leurs études quelques postulats, principes rationnels et *a*

(1) *La Sociologie*, discours prononcé à la séance de rentrée de l'Université de Bruxelles, 15 octobre 1888.

priori. Aristote, supérieur à Platon, essaie de constituer sa politique sur l'observation des faits; mais néanmoins toute sa politique est dominée par quelques principes : l'idée du souverain bien et l'idée de justice; il ne s'aperçoit pas que ce sont des idées relatives et changeantes, produit de l'évolution sociale. On cite souvent Vico comme le véritable créateur de la sociologie moderne. Sans doute le philosophe historien du XVIIe siècle paraît avoir compris qu'une loi générale et fixe préside au développement de l'humanité. Mais à côté de l'observation il place la méthode déductive; à côté de la *philologie*, qui apprend ce que l'homme a été réellement et ce qu'il est, il place la *philosophie* qui révèle l'absolu et l'immuable, qui apprend ce que l'homme devrait être (1). Montesquieu s'est approché bien davantage des idées modernes. Il a su donner la véritable définition des lois scientifiques; il a compris qu'elles gouvernent le monde social comme le monde physique; et l'*Esprit des lois* est un inventaire prodigieusement étendu d'observations sociales. Mais le XVIIIe siècle est l'époque par excellence des théories artificielles et préconçues, l'époque où triomphe cet esprit classique, dont nous parlions plus haut, fait de raisonnements logiques, au nom desquels on proclamera la Révolution et la Terreur. Montesquieu ne pouvait se soustraire à son influence. C'est un classique, partant c'est un déductif. Je n'en veux pour preuve que son affirmation, dès les premières pages de l'*Esprit des lois* (2), qu'il existe une justice éternelle, un principe immuable et supérieur du droit. Cependant Montesquieu est assurément le précurseur immédiat de la sociologie contemporaine.

D'autres adversaires de la sociologie vont plus loin; ils affirment qu'elle ne peut exister comme science positive : on ne peut déterminer, disent-ils, les rapports nécessaires des faits sociaux, parce que ces rapports n'existent pas; les phénomènes du monde social sont d'une nature spéciale; on ne peut les assimiler ni aux phénomènes physiques ni aux phénomènes biologiques; ils dépendent en effet essentiellement de l'activité humaine, qui est souverainement libre; l'homme peut les modifier à son gré; le monde social est un mobile qui reçoit son impulsion d'une main libre; s'il y a des lois sociales, ce sont des lois de tendance, des lois approximatives; mais ce ne sont pas des lois rigoureuses et fixes, comme les lois physiques; la sociologie n'est donc pas une science positive. On pourrait répondre à cette objection par une fin de non-recevoir et dire : La question de la liberté humaine est

(1) *Revue philosophique*, 1888, t. XXV, p. 528.
(2) L. I, ch. I.

une question de psychologie métaphysique; la liberté humaine, si elle existe, est en dehors du monde sensible, elle appartient au domaine de l'inconnaissable et ne peut nous arrêter. Que les croyants et les métaphysiciens se passionnent sur le problème du libre arbitre, je le veux bien; mais il ne peut toucher le sociologue, qui se borne à constater les faits sensibles. N'admettre comme vraie qu'une chose prouvée par l'observation des faits : telle est la première règle de la méthode scientifique; or, jamais on n'a démontré la liberté humaine. Au reste, dans le monde social tout se passe comme si l'homme n'était pas libre. Qu'est-ce donc que cette liberté humaine, quand les statistiques les plus sérieuses nous montrent que dans une société donnée il y a toujours le même nombre de faits sociaux; que, bien qu'ils paraissent dépendre directement de la volonté humaine, les mêmes facteurs externes font toujours varier ces faits sociaux dans le même sens et dans les mêmes proportions? Nous pouvons par exemple déterminer d'avance, pour une société, le nombre des mariages, des unions libres, des crimes, des transactions. Devons-nous après cela essayer de donner une conciliation directe de la liberté humaine et du déterminisme social? On l'a bien souvent tenté. En effet la question n'est pas nouvelle; on parlait autrefois du libre arbitre et de la prescience divine; mais c'était le même problème (1). Parmi les nombreuses conciliations proposées par les philosophes d'autrefois, il en est une qui n'est pas pour déplaire. Saint Thomas d'Aquin définissait la liberté : « le pouvoir de vouloir consciemment ce qui est dans l'ordre » ; l'homme est libre, c'est-à-dire il veut consciemment ce qui est dans l'ordre; par conséquent à chaque moment de la vie sociale, la somme des volontés libres veut toujours consciemment ce qui est dans l'ordre, c'est-à-dire ce qui est conforme aux lois immuables du développement social. Il y aura bien peut-être quelques volontés qui s'y opposeront; mais ce seront des volontés malades, sans influence sur le cours normal des choses, et qui disparaîtront bientôt sans laisser de trace.

Nos adversaires ne s'arrêtent pas là; ils nous font une nouvelle objection, qui se rattache à la précédente, mais qui est plus spéciale : la sociologie n'existe pas, parce qu'un grand homme peut toujours modifier le cours normal des choses et imprimer au corps social une direction imprévue; les lois sociales ne sont qu'une chimère parce qu'elles sont toujours à la merci des

(1) Fonsegrive, *Essai sur le libre arbitre*, Paris, 1887. Lévy-Bruhl, *Le libre arbitre* (*Revue bleue*, 1888, t. II, p. 813).

hommes de génie, César, Alexandre, Napoléon, qui sont au-dessus d'elles. L'objection est sans portée. Le grand homme est produit par une cause surnaturelle ou par une cause naturelle. Si la cause est surnaturelle, c'est un fait de l'ordre métaphysique ou religieux, dont nous n'avons pas à nous occuper. Si la cause est naturelle, la production et l'influence du grand homme sont des faits sociaux ordinaires, soumis comme tels au déterminisme universel. Le grand homme est le produit nécessaire d'un ensemble de circonstances données, et l'état social, dont il est un des facteurs, reste soumis aux lois naturelles qui le régissent. Ce n'est pas le grand homme qui fait une société, c'est la société qui fait son grand homme. Ajoutez que le grand homme doit précisément, pour exercer une action, se modeler sur cette société dont il émane (1).

On nous adresse enfin une dernière objection : le propre de toute science, dit-on, c'est la prévision; une science positive n'existe que lorsque les lois qu'elle découvre permettent de prévoir les faits à venir; or, en sociologie, la prévision est absolument impossible; nul n'osera annoncer d'avance même les faits sociaux qui s'accompliront dans un avenir rapproché; la sociologie n'est donc pas une science positive. Que cette difficulté ne nous arrête point. A l'heure actuelle, les sciences qui sont le mieux établies, dont personne ne conteste la réalité positive, n'arrivent qu'à une précision tout à fait imparfaite. Tout le monde connaît le vague et l'incertitude des prévisions météorologiques; la météorologie est cependant une branche de la science physique. La biologie n'est point encore arrivée à prévoir d'une manière certaine les différentes phases de la vie organique des individus. Qu'on n'oublie pas en outre que la sociologie positive date d'hier, que les phénomènes sociaux sont très nombreux et très complexes et que nous ne les connaissons encore que très imparfaitement. Dans l'état actuel des choses, c'est faire à la sociologie un procès injuste que de lui reprocher l'insuffisance de ses prévisions. Qu'on lui accorde quelque crédit, et dans un avenir prochain la connaissance intime des lois sociales nous permettra de formuler des prévisions certaines et à longue échéance.

(1) Herbert Spencer, *Introduction à la science sociale* (traduction française), p. 31 et suiv.

IV

Ces différentes objections écartées, il nous reste à établir l'existence de la sociologie scientifique par des preuves directes. Il est aisé de montrer que les phénomènes sociaux sont de même ordre que les phénomènes de la vie; or les phénomènes de la vie sont régis par des lois naturelles et immuables et font l'objet d'une science positive reposant sur l'observation des faits. Il en sera donc de même des phénomènes sociaux.

La société est composée d'êtres vivants; or les qualités d'un tout sont assurément les mêmes que les qualités des parties qui le composent. Aussi pouvons-nous affirmer que les phénomènes qui se produisent au sein d'une société sont identiques aux phénomènes qui se produisent chez les individus vivants qui la constituent; les phénomènes sociaux, les phénomènes superorganiques, comme on les appelle quelquefois, sont à vrai dire des phénomènes organiques.

Mais il faut aller plus loin et affirmer que la société elle-même est un être vivant, un individu organisé. La société n'est pas une entité, une collection artificielle d'individus groupés par le hasard ou la violence; c'est une réalité vivante, un tout organisé, sujet de phénomènes vitaux, soumis à des lois. Ce qui caractérise l'être vivant, c'est l'identité, la permanence de l'individualité. Au milieu des transformations qu'il subit, l'être vivant reste toujours reconnaissable, parce qu'il reste toujours identique à lui-même. Or cette identité continue, nous la constatons précisément dans la vie des sociétés. Considérons une société quelconque : malgré des transformations incessantes, elle reste toujours reconnaissable; elle conserve son individualité; elle est donc un être vivant, ayant une existence propre, distincte de celle des individus qui la constituent. La société romaine est une des rares sociétés, que nous puissions étudier avec des documents à peu près complets et dont nous connaissions la naissance, la vie et la mort : d'abord monarchie théocratique, puis république aristocratique, plus tard république démocratique, elle devient un empire démocratique, puis enfin un empire monarchique; et c'est sous cette forme qu'elle disparaît. D'abord petite cité du Latium, la société romaine s'agrandit démesurément; elle conquiert l'Italie, et devient la maîtresse du monde connu. Malgré ces changements nombreux et ces profondes transformations, elle reste toujours

reconnaissable; c'est bien toujours la même société, qui conserve son individualité pendant les treize siècles de son existence, que nous pouvons suivre comme celle d'un être vivant. N'est-ce pas une preuve que la société elle-même est bien une réalité vivante?

D'ailleurs la structure générale des sociétés est identique à celle des corps vivants et organisés. Il est aujourd'hui à peu près unaniment admis que les individus vivants sont composés d'éléments anatomiques physiologiquement distincts; l'être vivant n'est autre chose qu'un agrégat de cellules vivantes et distinctes. Tout individu, sauf la cellule, se réduit en individus élémentaires (1). La société est un individu; et l'individu est une société. De mêmes que les cellules, qui réunies constituent l'individu, ne peuvent vivre séparées, de même les unités vivantes, dont se compose la société, ne peuvent exister isolées. La société, comme l'individu, est formée de la réunion d'une série de cellules vivantes, intimement liées les unes aux autres, et dont l'agrégation constitue le corps social. Les phénomènes sociaux résultent de l'influence respective de ces cellules les unes sur les autres; ils dérivent des phénomènes vitaux, qui s'accomplissent chez les individus composant le corps social (2). Les phénomènes sociaux sont donc des phénomènes vitaux et, comme eux, doivent être déterminés.

D'autre part, les facteurs essentiels, qui produisent les phénomènes sociaux, sont exactement les mêmes que ceux qui produisent les phénomènes du monde organique. Trois facteurs principaux agissent sur le développement organique des individus : la lutte pour la vie, l'adaptation au milieu et l'hérédité. Or ces trois facteurs sont précisément ceux qui ont une action essentielle sur le développement social. Plus spécialement cet organe social, qu'on appelle l'État, naît et se développe sous l'influence de la lutte pour la vie, de l'adaptation au milieu dans lequel il est placé, et de l'hérédité. La lutte pour la vie : c'est sous l'empire de cette nécessité que les sociétés se constituent, que leurs organes se forment et se développent, particulièrement l'État, organe de défense et de sécurité; dans toutes les

(1) « Tout organisme, dit Hæckel, est ou bien une cellule ou bien une collectivité, un état formé de cellules étroitement unies. Dans tout organisme, l'ensemble des formes et des phénomènes vitaux est simplement le résultat général des formes et des phénomènes vitaux de toutes les cellules composant l'organisme. » (*Histoire de la création des êtres organisés*. Trad. Letourneau, 3e édit., Paris, 1884, p. 251).

(2) Espinas, *Études sociologiques en France* (*Revue philosophique*, t. XIII, p. 567). — Perrier, *Les Colonies animales et la formation des organismes*. Paris, 1881.

sociétés primitives, c'est la nécessité de se défendre contre les hordes voisines, contre les éléments, contre les bêtes féroces, c'est la nécessité d'assurer la subsistance de tous par la conquête ou la chasse, qui fait désigner un chef; cette désignation d'un chef commun, c'est la première ébauche de l'État. Dans les sociétés développées, les gouvernements ne sont point organisés d'après le système considéré comme rationnellement le meilleur; et si telle société est monarchique, aristocratique ou démocratique, c'est toujours sous l'empire des nécessités de l'existence qu'elle revêt l'une de ces formes; elle ne peut en avoir une autre, sous peine de décroître et de disparaître. L'adaptation au milieu, nous la constatons à tous les instants de la vie sociale; toute société se modèle sur le milieu dans lequel elle est placée; les organes sociaux, comme les organes individuels, subissent toujours l'influence des éléments qui les entourent. Nous en voyons un exemple frappant en étudiant le gouvernement de la société française au moyen âge : elle vit, si l'on peut ainsi parler, dans un milieu romain et canonique, qui agit puissamment sur ses tendances et sa forme politique. Enfin l'hérédité intervient non moins activement dans le développement social : les sociétés procèdent les unes des autres comme les individus; et les caractères sociaux se transmettent héréditairement comme les caractères individuels. L'histoire politique de l'ancienne France nous en fournit la preuve convaincante : héritière directe de la société romaine, elle a essentiellement le caractère romain; et ses institutions politiques se rattachent directement aux lois de la Rome impériale.

Après avoir repoussé les objections faites à l'existence d'une science sociale, après avoir formulé les preuves directes, nous pouvons affirmer qu'il existe une science (science sociale ou sociologie) qui a pour objet les phénomènes sociaux, pour méthode l'observation et l'induction, pour but la détermination des lois fixes et naturelles qui régissent ces phénomènes.

Nous pouvons au reste les considérer à deux points de vue différents : ou bien étudier leur rapport dans le temps, leur *processus* comme disent quelques auteurs, et déterminer leurs lois de succession; ou bien supposer en quelque sorte les forces sociales en équilibre, immobiliser une société à un moment donné de son existence et déterminer les rapports des phénomènes concomitants ou lois de coexistence. Nous ferons ainsi de la *dynamique* sociale et de la *statique* sociale : expressions bien savantes et que je goûte peu; j'aime mieux dire, quoiqu'on ait souvent abusé du

mot, sociologie *historique* pour l'étude des lois de succession, et sociologie proprement dite pour l'étude des lois de coexistence (1).

V

Quelle place le droit en général, et le droit constitutionnel en particulier, occupent-ils dans la sociologie? La science sociale est la science des faits sociaux; partant elle comprend une partie générale, dans laquelle on étudie la formation des groupes sociaux, où on détermine les lois qui président à cette formation, où on fait le classement des différents types sociaux en précisant les caractères essentiels qui les fixent. Dans une partie spéciale le sociologue observe les différents ordres de phénomènes sociaux, pour formuler leurs lois de succession et de coexistence. En ce sens, le mot *sociologie* est un terme complexe, qui désigne l'ensemble des sciences sociales spéciales; et le droit est une de ces sciences. Si en effet on observe attentivement les faits sociaux, on s'aperçoit bientôt qu'on peut les rattacher à deux groupes distincts, et que par suite la science sociale ou sociologie comprend deux parties principales, que je nomme immédiatement : le droit et l'économie politique.

Nous avons montré tout à l'heure que la structure générale des sociétés était identique à celle des individus vivants ; aussi devons-nous trouver dans la société les mêmes organes que chez l'individu. Sans doute, il faut agir avec une extrême réserve, et se garder d'assimiler absolument le corps social à un organisme vivant. Herbert Spencer et Schæffle, qui paraissent admettre l'identité du corps social et de l'individu, font cependant des réserves expresses. Mais sans aller jusqu'à l'assimilation complète, il me paraît légitime de rechercher si l'on ne retrouve pas dans la société les organes essentiels des êtres vivants, et si l'on ne constate pas des catégories différentes de phénomènes, relatifs au fonctionnement de ces divers organes.

Chez tous les individus organisés, nous constatons deux grandes classes de phénomènes : les phénomènes de nutrition et de respiration, et les phénomènes de cohésion et de direction. Chez les

(1) On discute souvent le point de savoir si l'histoire est une science. Non assurément, l'histoire narrative, les recherches d'érudition pure ne constituent point une science. Mais elle est bien une science l'histoire qui a pour but de déterminer les lois du développement social; l'histoire n'est alors que la sociologie *dynamique*. (V. Bourdeau, *L'histoire et les historiens*, Paris, 1888.)

individus qui ont atteint un degré de développement relatif, deux organes distincts correspondent à ces deux catégories de fonctions : le système digestif et circulo-respiratoire assure la nutrition et la respiration de l'individu ; le système nervo-moteur maintient la cohésion des différentes parties du tout et imprime la direction à l'ensemble. Le physiologiste étudie séparément le fonctionnement de chacun de ces systèmes et formule les lois de leurs phénomènes.

De même, dans les sociétés qui sont relativement développées, nous retrouvons ces deux grands organes, et les deux catégories de phénomènes qui s'y rapportent. C'est d'abord le système digestif, le système circulo-respiratoire, qui assure la nutrition du corps social. La richesse est l'élément de nutrition sociale. Un système, composé d'organes complexes, assure la production de la richesse, et sa distribution dans les différentes parties du corps social. Les agents naturels, le travail, le capital, le système des échanges, le réseau des voies de communication constituent le système circulo-respiratoire des sociétés humaines. Nous apercevons ainsi une première catégorie de phénomènes sociaux : les phénomènes de nutrition, c'est-à-dire les phénomènes relatifs à la production et à la répartition de la richesse sociale. On détermine les lois de ces phénomènes, et cette recherche constitue une des branches de la sociologie : la science économique ou économie politique. Nous constatons aussi dans les sociétés comme chez les individus une série de phénomènes relatifs au maintien de la cohésion des différentes parties et à la direction de l'ensemble ; ce sont les phénomènes qui se rapportent à la conservation du corps social. Dans toute société, un système, dont la complexité varie suivant son degré de développement et qui est un véritable système nervo-moteur, est chargé de maintenir l'unité, d'imprimer la direction, à vrai dire d'assurer la conservation de l'agrégat social. Vous voyez donc apparaître une seconde catégorie de phénomènes sociaux : les phénomènes de conservation sociale, les phénomènes relatifs au fonctionnement du système nervo-moteur social. On est convenu de les désigner du nom de phénomènes juridiques. Dans une seconde branche de la sociologie, on cherche à déterminer les lois qui les régissent : c'est la science juridique ou le droit. Si l'on étudie leurs lois de succession, on fait de l'histoire du droit ; si l'on détermine leurs lois de coexistence, on fait du droit proprement dit.

Précisons davantage. Chez les êtres vivants placés à un degré élevé de l'échelle biologique, le système nervo-moteur se compose

d'une série de ganglions nerveux, dont les uns, plus volumineux que les autres, constituent des centres nerveux. Le plus important de tous est le centre cérébro-spinal, auquel se rattachent toutes les parties du système nerveux. Puis, répartis dans le corps vivant, nous trouvons toute une série de petits centres nerveux chargés de fonctions spéciales. De même, dans la société on voit un centre nerveux principal, auquel se rattachent tous les organes nerveux du corps social. C'est l'État, que l'on peut comparer au centre cérébro-spinal des individus. Puis, répartis dans l'organisme, nous trouvons, dans la société comme chez les individus, des centres nerveux secondaires, qui remplissent des fonctions spéciales : c'est la famille, et les divers groupes distincts de l'État et de la famille, communes, associations, classes, etc... Enfin toute une série de cellules nerveuses concourent à la cohésion et à la direction du corps social : ce sont les individus. On aperçoit dès lors aisément que la science du droit se divise elle-même en plusieurs parties. D'une part, on étudie les phénomènes relatifs aux rapports des individus, puis les phénomènes relatifs à la formation, au développement, au fonctionnement de la famille et des autres centres nervo-sociaux secondaires, communes, associations, classes... On étudie enfin les phénomènes relatifs à la formation, au développement et au fonctionnement de l'État, considéré comme centre nerveux cérébro-spinal de l'organisme social. Cette dernière partie de la science du droit n'est autre chose que le droit constitutionnel. Le droit constitutionnel est donc une partie de la sociologie, dans laquelle on cherche à déterminer les lois qui régissent les phénomènes relatifs à la formation, au développement et au fonctionnement de l'État, considéré comme centre nerveux cérébro-spinal de l'organisme social.

Tout cela nous fait voir que le mot sociologie, comme je l'ai déjà dit, ne désigne point une science unique. Sans doute la science sociologique renferme une partie générale, dans laquelle on étudie le mode de formation des groupes sociaux, et dans laquelle on en classe les différents types. Mais en même temps, le mot sociologie est un terme générique, qui désigne l'ensemble des sciences sociales, sciences positives dérivées de la biologie, reposant uniquement sur l'observation des faits et dégagées de tout principe *a priori*. Les deux parties principales de la sociologie sont le droit et l'économie politique. Mais la sociologie comprend en outre quelques sciences accessoires, distinctes du droit et de l'économie politique, comme la science du langage, la science des religions. On dit même souvent (et je reconnais que telle est

l'opinion des sociologues les plus autorisés) que la sociologie comprend encore deux sciences dont nous n'avons pas parlé : la politique et la morale. A mon sens, ni la politique ni la morale n'existent comme sciences distinctes. Les phénomènes politiques sont ceux qui se rapportent à l'origine et au fonctionnement de l'État; ce sont essentiellement des phénomènes juridiques; ce sont précisément les faits qui forment, comme nous l'avons montré, le domaine du droit constitutionnel, et cette prétendue science politique n'est autre chose que le droit constitutionnel, c'est-à-dire une branche de la science générale du droit. Nous verrons qu'il existe une politique art, qui correspond à la science du droit constitutionnel. De même la morale n'est point une science distincte du droit ou de l'économie politique; nous ne trouvons nulle part ces prétendus phénomènes moraux, qui ne seraient ni des faits juridiques ni des faits économiques. Les études, que l'on présente quelquefois comme étant des études de science morale, rentrent toujours ou dans le droit ou dans l'économie politique. Les faits moraux sont tous, ou des phénomènes de production, ou des phénomènes de distribution, ou des phénomènes de conservation.

VI

La sociologie, avec ses différentes parties, existe donc comme science positive des faits sociaux. Mais il importe de ne pas en exagérer la portée et l'étendue. En effet, à côté de la science sociale, et bien distinct d'elle, il y a l'art social. La science détermine les lois nécessaires qui régissent les phénomènes. L'art est un ensemble de procédés tendant à atteindre un but donné. Mais l'art ne peut arriver à un résultat utile que si les procédés qu'il enseigne reposent sur les lois formulées par la science. Tout art correspond à une science. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, la science biologique détermine les lois qui régissent les phénomènes de la vie. A la biologie correspond l'art de l'hygiène et de la médecine, qui, à l'aide des lois formulées par le biologiste, enseigne les procédés propres à assurer dans les meilleures conditions possibles le fonctionnement des organismes vivants. Le seul moyen d'obtenir ce résultat est évidemment d'adapter autant que possible les organismes aux lois biologiques.

Il en est de même pour les sociétés. A côté de la science sociale ou sociologie, nous avons l'art social, qui détermine les procédés à suivre pour assurer le développement des sociétés dans les meil-

leures conditions possibles. Ces procédés ne peuvent produire des résultats utiles que s'ils sont conformes aux lois sociales constatées par le sociologue. Sinon, ils restent sans effet, et peuvent même amener de graves perturbations dans l'organisme social. Cet art social est en quelque sorte l'hygiène et la médecine des sociétés.

Nous retrouvons naturellement dans l'art social les divisions normales que nous avons constatées dans la sociologie. A l'économie politique correspond l'art économique : toutes les questions d'impôt, de libre-échange ou de protection, d'organisation du travail, de coopération, etc., sont des questions d'art économique et non de science économique. La solution utile de ces divers problèmes implique une connaissance complète des lois économiques. A la science du droit correspond l'art juridique ou législation. La législation est un art et non une science : c'est l'ensemble des procédés à suivre pour assurer pleinement la cohésion et la conservation sociales. Les lois positives portées par le législateur doivent être conformes aux lois sociologiques, et à l'état social pour lequel elles sont faites, lois et état que détermine la science juridique. Il n'y a pas de loi positive bonne ou mauvaise en soi; il y a seulement des lois conformes ou non à l'état social. Ce n'est point le législateur qui fait le droit; le droit existe en dehors de toute loi écrite; le législateur le constate et sa mission est de rédiger des lois écrites, qui répondent aux besoins sociaux de son époque, en dehors de principes *a priori* et de programmes préconçus. Toute loi qui est contraire aux tendances sociales est arbitraire, reste sans effet, ou peut même amener une crise grave.

L'art juridique comprend les mêmes divisions que la science du droit; l'art qui correspond particulièrement à la science du droit constitutionnel prend plus spécialement le nom de *politique*. Nous avons montré plus haut que la politique n'est point une science distincte du droit; la politique n'est pas non plus et pour les mêmes raisons un art distinct de l'art juridique. On peut néanmoins employer l'expression de *politique*, passée dans l'usage, en comprenant qu'elle désigne simplement une partie de l'art juridique, l'ensemble des procédés à suivre pour assurer le fonctionnement de l'État dans les meilleures conditions possibles. La question du suffrage universel ou restreint, direct ou indirect, la question de l'unité ou de la dualité du Corps législatif, la responsabilité du chef de l'État, etc., sont autant de problèmes de l'art constitutionnel, de la *politique* art. Ce ne sont pas des questions

scientifiques, mais des problèmes de droit constitutionnel appliqué. Gardons-nous de les résoudre à l'aide de déductions logiques, c'est seulement par une observation attentive des faits sociaux, par une connaissance complète des lois sociales que nous pourrons donner une solution juste. L'art politique doit reposer sur les données de la science du droit constitutionnel, comme tout art repose sur les lois formulées par la science correspondante. Que l'homme d'État n'oublie pas qu'il n'y a pas de forme politique bonne ou mauvaise en soi, qu'il n'y a pas plus de droit politique absolu et universel, que de droit civil absolu et universel, qu'il n'y a de bons gouvernements, que ceux qui sont le produit du développement social et répondent aux traditions, aux mœurs, aux aspirations et aux besoins du pays; que les lois aristocratiques, monarchiques ou démocratiques sont également bonnes, quand elles répondent aux idées du temps, à l'état social du pays qu'elles régissent. Que l'homme d'État se dégage surtout des principes arrêtés et des formules pompeuses; qu'il comprenne que les principes et les formules ne sont rien, que les faits sont tout, et que tout son art est d'adapter aux faits sa conduite politique; qu'il abandonne en un mot cet esprit classique, fait d'idées préconçues et de déductions logiques, qui produit les sectaires, et conduit à l'intolérance en religion, au jacobinisme en politique.

Mais une objection générale vient à nos esprits. Ne peut-on pas dire : « Le monde social, comme le monde physique, étant enchaîné par le déterminisme universel, les faits sociaux se succédant et coexistant d'après des lois immuables, l'homme est sans action sur ces faits; quoi qu'il fasse, quoi qu'il dise, les faits sociaux s'accomplissent dans les mêmes formes et suivant le même ordre; il n'y a donc point d'art social, ou du moins cet art social sera totalement impuissant; et l'on comprend la formule célèbre de l'économie politique orthodoxe : *Laissez faire, laissez passer*, qui est la négation de tout art politique. » L'objection est sérieuse assurément. Les conditions du milieu restant les mêmes, rien ne peut être fait pour modifier le cours normal de l'évolution générale, qui est *prédéterminée* dans son caractère général, à ce point que ses phases successives ne peuvent anticiper l'une sur l'autre. Comme dit Herbert Spencer, « il n'y a pas d'enseignement ni de politique qui puisse lui faire dépasser une certaine vitesse normale, limitée par la vitesse de la modification organique chez les êtres humains (1) ». Mais d'un autre côté on ne saurait nier que

(1) *Introduction à la science sociale* (traduction française), p. 433.

nous pouvons par certains procédés troubler le cours de cette évolution, la retarder, l'altérer. Reprenons la comparaison que nous faisions plus haut de la sociologie scientifique et pratique avec la biologie et la médecine. Des lois inflexibles déterminent l'évolution biologique; on ne peut donc modifier le développement normal des êtres vivants considérés dans leur généralité; mais on peut assurément par des procédés défectueux arrêter l'évolution normale de l'être individuel. Le rôle du médecin est de maintenir l'organisme dans des conditions adéquates à son développement normal. De même l'homme politique, qui est en quelque sorte le médecin du corps social, peut par des mesures mauvaises contrarier le développement de la société; son rôle d'artiste en science sociale, si je puis ainsi parler, est de prendre des mesures pour assurer le développement normal des sociétés, et de ne rien faire qui puisse l'entraver. Cela paraîtra peut-être peu de chose à l'ambition de quelques-uns; ce peu de chose vaut la peine d'être fait, et pour le réaliser il importe de connaître les lois qui régissent la succession générale des phénomènes sociaux.

Que l'homme d'État sache bien que les sociétés sont le produit d'une évolution naturelle, « commençant par des types petits et simples, qui ont une courte existence et disparaissent, s'avançant vers des types supérieurs plus grands, plus complexes et de vie plus longue, arrivant à des types encore plus élevés, analogues aux nôtres, très grands et très durables, promettant de donner après la mort des sociétés existantes des types surpassant ceux d'à présent » (1), qu'il sache bien que des changements innombrables se sont réalisés et se réaliseront dans le cours lent des choses. Il aura alors la vraie sagesse politique : il sera très conservateur et très progressiste : très conservateur parce qu'il comprendra que toutes les institutions anciennes, quelque singulières qu'elles nous paraissent, ont eu leur raison d'être, qu'elles ont été le produit nécessaire d'un état social donné; très progressiste parce qu'il aura foi dans un avenir qui verra des sociétés nouvelles plus complexes, plus différenciées et peut-être mieux équilibrées que les nôtres. Il comprendra surtout qu'il ne doit pas seulement considérer le présent ou remonter quelques années en arrière, mais étudier la longue élaboration de laquelle sont sorties les sociétés contemporaines; il comprendra que les formes politiques actuelles ne sont pas définitives, que les institutions sociales sont perpétuellement changeantes; que les nôtres disparaîtront pour faire

(1) Herbert Spencer, *Introduction à la science sociale* (traduction française, p. 432).

place à d'autres, qui disparaîtront à leur tour. Respecter le passé espérer en l'avenir, toute la sagesse politique est là.

Ce que nous venons de dire montre quels doivent être à notre, sens la méthode, le plan et l'esprit d'un cours de droit constitutionnel : rejeter tous principes *a priori*, observer les phénomènes sociaux, étudier les institutions politiques des divers pays, convaincu qu'aucune d'elles n'est bonne ou mauvaise en elle-même, mais que toutes sont de simples faits, dérivant des faits qui les précèdent et déterminant ceux qui les suivent et les accompagnent; essayer de formuler les rapports de ces faits, c'est-à-dire les lois qui régissent leur succession et leur coexistence; tenter enfin, à l'aide de ces lois, de prévoir l'avenir politique des sociétés contemporaines. L'entreprise est peut-être téméraire; à coup sûr elle est légitime.

Léon DUGUIT,

Professeur agrégé à la Faculté de droit de Bordeaux

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Conseil général des Facultés. — Le Conseil, dans sa séance du 28 octobre, a reçu communication de documents envoyés par les Universités étrangères. Il a statué sur la demande d'un étudiant condamné par le Conseil.

Il a accordé l'autorisation de 6 cours libres à la Faculté de médecine.

Il a entendu l'exposé de la situation des boursiers des fondations Pelrin et Barkow, et approuvé la conservation des bourses aux titulaires.

Le président a annoncé que le premier volume du *Chartularium Universitatis parisiensis* vient d'être achevé; la dépense a été de 11 925 francs, il y a eu beaucoup de corrections et d'additions au manuscrit.

Il a rendu compte des dispenses de droits d'inscriptions accordées pendant l'année 1888-1889. Sur 418 dispenses accordées, 357 seulement ont été distribuées; 61 sont restées sans emploi (toutes dans la Faculté de droit). Pour l'année 1889-1890, le Conseil a réparti les 446 dispenses accordées de la façon suivante : Théologie 10, Droit 225, Médecine 140, Sciences 6, Lettres 10, Pharmacie 65.

Le président a communiqué une circulaire du ministre qui règle la perception des droits d'inscription; les étudiants devront prendre les quatre inscriptions séparément, une chaque trimestre, l'inscription étant une garantie de la régularité de la scolarité.

Il a communiqué une lettre du doyen de la Faculté de médecine qui annonce que le docteur Zambaco, devenu pacha à Constantinople, offre en don une collection d'auteurs grecs et latins. Il a paru que cette collection serait mieux placée à la bibliothèque de l'Université; M. Zambaco consulté a autorisé ce changement de destination. Le doyen de la Faculté de médecine est chargé du soin de répartir les ouvrages entre les bibliothèques. A ce propos M. Brouardel a exposé qu'il a recueilli des renseignements satisfaisants sur l'influence française en Égypte; M. Himly a déclaré que la Faculté des lettres avait constaté le progrès des études de français dans les dossiers communiqués pour l'échange des brevets.

M. Sabatier, rapporteur de la commission chargée d'examiner la création d'une chaire magistrale d'histoire économique et coloniale à la Faculté des lettres, expose que la Commission a conclu qu'il n'y avait pas d'inconvénient à admettre cette création dans la liste de classement. Le Conseil décide que la Faculté des lettres sera consultée sur la place à donner à ce projet dans la liste.

Le Conseil reçoit le projet de répartition des fonds communs. Les Facultés de théologie, droit, lettres et la bibliothèque ne demandent aucune modification aux chiffres de l'année précédente. La Faculté de

médecine et l'École de pharmacie demandent des augmentations pour le chauffage et l'éclairage des nouveaux locaux.

Le Conseil prend des mesures pour la rédaction du livret de l'étudiant de Paris, du tableau des enseignements communs, du rapport annuel du Conseil, du rapport sur la bibliothèque universitaire.

Faculté des sciences. — La Faculté a désigné pour doyen M. Darboux, en remplacement de M. Hébert, admis à la retraite.

Faculté des lettres. — La Faculté a désigné pour doyen M. Himly. Elle a voté le maintien de la chaire d'histoire du moyen âge, vacante par la mort de M. Fustel de Coulanges.

La séance de rentrée a eu lieu le 4 novembre. Les directeurs d'études, MM. Brochard et Petit de Julleville ont prononcé chacun une allocution aux étudiants. Le doyen a fait une revue rapide des résultats de l'année scolaire. La Faculté a eu 32 de ses étudiants reçus aux diverses agrégations.

BULGARIE

Le gouvernement bulgare (1) vient d'ouvrir une École supérieure à Sofia. La durée des cours sera de trois ans. L'École comprend deux Facultés : historique philologique, physico-mathématique. Voici le programme des cours :

Faculté d'histoire et de philologie. — 1re *année.* — Histoire des peuples orientaux. — Langue latine. — Langue grecque. — Psychologie. — Histoire de la pédagogie. — Phonétique de l'ancien bulgare. — Paléographie. — Langues française et allemande.

2e *année.* — Histoire romaine. — Langue latine. — Langue grecque. — Logique. — Histoire de la langue bulgare moderne. — Syntaxe de l'ancien bulgare. — Langues française et allemande.

Faculté de physique et de mathématiques. — Géométrie descriptive. — Géométrie analytique. — Analyse algébrique. — Chimie inorganique. — Chimie organique.

La Faculté d'histoire et de philologie compte 80 élèves; la Faculté des sciences, qui n'a encore qu'une année, 58.

BERLIN

Université. — L'affiche des cours pour le semestre 1889-90 comprend 613 cours : théologie 39, droit 74, médecine 183, philosophie 317.

BONN

Université. — La municipalité a décidé l'achat d'une école destinée à la clinique ophthalmologique, les locaux actuels étant devenus tout à fait insuffisants.

GÖTTINGUE

Université. — La nouvelle clinique chirurgicale a été inaugurée le 24 octobre. — Une députation de l'Université est allée saluer l'empereur au château de Hanovre; le recteur a exprimé les sentiments de la fidélité inébranlable de l'Université et promis qu'à l'exemple des prédécesseurs

(1) Nous devons ces renseignements à l'obligeance de M. Leger, professeur au Collège de France.

de l'empereur elle se souviendra de la leçon donnée par l'histoire, qu'une nation lorsqu'elle a atteint un degré élevé de civilisation et de moralité ne peut s'y maintenir que par la culture de la science. L'empereur a répondu en remerciant le recteur d'avoir insisté sur le côté *historique*: « Je crois que c'est précisément par l'étude de l'histoire que le peuple peut être initié aux éléments avec lesquels sa force a été construite. Plus assidûment l'histoire sera inculquée au peuple, plus sûrement il prendra conscience de sa situation et sera élevé avec unité pour de grandes actions et de grandes pensées... J'espère que dans les années suivantes l'étude de l'histoire prendra un tout autre essor que jusqu'à présent. » L'empereur a rappelé le temps qu'il avait passé à l'Université, il a gardé un bon souvenir des duels qui étaient nombreux : « Malheureusement il y avait alors un si bon médecin, que peu de cicatrices restaient apparentes. »

IENA

Université. — La distribution des prix sera désormais une fête académique, unie à un banquet; les corps d'étudiants devront être invités avec les bannières à prendre part à la cérémonie.

Le nouvel observatoire astronomique a été inauguré.

VIENNE

Université. — Le nombre des étudiants continue à s'accroître rapidement. De 1513 en 1848 il s'est élevé à 6344 dans le semestre d'hiver de 1888-99. L'augmentation avait été continue jusqu'en 1870, année où l'Université avait atteint 4281; elle s'était arrêtée jusqu'en 1880 où le chiffre était de 4184. L'augmentation a repris, et par un progrès très rapide, depuis 1881.

Le chiffre total se répartit ainsi :

Théologie, 242; droit, 2183; médecine, 3125; philosophie, 796.

Pour 1850 la répartition était :

Théologie, 128; droit, 637; médecine, 492; philosophie, 256.

Les étudiants en droit avaient été en majorité jusqu'en 1885; depuis lors la médecine a pris la tête.

La proportion des Allemands, qui en 1851 était de 40 p. 100, s'est élevée à 70 p. 100; c'est en 1862 qu'elle a brusquement changé. — Les Tchèques, qui formaient 25 p. 100, sont tombés à 4 p. 100 (grâce à la création de l'Université tchèque de Prague. — Les Polonais ont baissé de 7 p. 100 à 6. Les Slaves du Sud de 7 à 5 p. 100. Les Roumains de 4 à 2 p. 100. Les Italiens ont passé de 2 à 2 et demi p. 100. Les Magyars ont monté de à 11 p. 100.

Le nombre des professeurs s'est accru dans la même mesure : 83 en 1840, 301 en 1888. L'augmentation a porté sur la Faculté de philosophie passée de 30 à 142, et sur la Faculté de médecine qui a 157 professeurs au lieu de 33. La Faculté de droit a passé de 11 à 37.

Le nombre des cours est monté dans la Faculté de philosophie de 31 (en 1849) à 164 (en 1889); dans la Faculté de médecine, de 24 à 121.

Le nombre des docteurs a passé de 83 (en 1850) à 481 en 1888. Le chiffre se répartissait ainsi : théologie, 12; droit, 161; médecine, 274; philosophie, 35.

PRUSSE

Examens de médecine. — La commission, nommée par le ministre pour réformer l'organisation des examens de médecine, a commencé son travail. Le principe adopté sera d'augmenter la partie pratique; l'anatomie et la physiologie seraient reléguées dans l'examen physique, les matières cliniques seraient examinées plus sérieusement; on introduirait la psychiatrie. La théorie médicale deviendrait l'affaire surtout des examens de doctorat et d'habilitation.

Admission dans les Écoles supérieures. — Le ministre vient de décider que dorénavant on ne pourra plus être admis dans une École supérieure technique à moins d'être pourvu du diplôme de sortie (maturité) de l'enseignement secondaire.

Encombrement des carrières universitaires. — M. Lexis, professeur à Göttingue, a fixé le chiffre d'étudiants qui correspondait aux besoins des carrières universitaires en Prusse. Il en résulte que le nombre des étudiants dépasse de beaucoup le nombre des emplois disponibles: en théologie protestante il le dépasse de 100 p. 100, en mathématiques de 170 p. 100, en médecine de 90, en philologie de 80, en droit de 50 p. 100. Dans deux carrières seulement le nombre des étudiants est inférieur au nombre des emplois : ce sont la théologie catholique et l'art dentaire.

Les candidats aux fonctions de pasteur ont augmenté au point que l'on n'a plus dans aucune province de Prusse à craindre d'en manquer. Le chiffre des étudiants en théologie a fortement varié en Prusse depuis un demi-siècle. Il était en 1841 de 962, il avait diminué jusqu'en 1851 où il était tombé à 578, il s'est relevé lentement jusqu'en 1863 où il atteignait 1 180. Puis il a baissé jusqu'en 1877 où il ne restait que 559 étudiants. Il est remonté depuis jusqu'au chifffre de 2190. On croit qu'il va baisser de nouveau, car on annonce pour 1889 une diminution de 150 environ.

La même population se retrouve pour l'ensemble des Universités allemandes; le chiffre total des étudiants en théologie évangélique est monté de 1542 (en 1877) à 4835 (en 1888); ce dernier chiffre n'avait jamais été atteint; on annonce en 1889 une diminution de 200 environ.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Commission pour l'étude des améliorations de l'enseignement secondaire. — Les travaux préparatoires de la commission sont maintenant terminés. Les sous-commissions, entre lesquelles les questions à l'étude avaient été partagées, ont toutes achevé de rédiger leur rapport. Deux de ces rapports sont distribués aux membres de la commission, et l'un d'eux (sur l'éducation physique) est déjà en discussion.

Voici, dans les traits essentiels, les améliorations nombreuses et importantes proposées par les deux sous-commissions de l'éducation physique et de la discipline.

Éducation physique. — La sous-commission, formée de 18 membres dont 8 docteurs en médecine (MM. Brouardel, Blatin, Bouchard, Proust, Dujardin-Beaumetz, Lagneau, Perrin, Rochard), 3 professeurs (MM. La-

visse, Marion, Dupuy), 3 directeurs d'écoles (MM. Perrot, Rieder, Godart) et trois inspecteurs (MM. Legouvé, Foncin, Morel), a choisi pour rapporteur M. Manœuvrier, qui a acquis par son initiative personnelle une notoriété et une autorité incontestables en matière d'hygiène pédagogique.

La sous-commission a eu à examiner 4 ordres de questions : le travail sédentaire, la récréation, le sommeil et le vêtement. Elle a pris pour type du régime actuel qu'il s'agit de réformer le règlement du lycée Louis-le-Grand et a formulé ses demandes d'amélioration en mettant en regard les demandes du recteur de Paris.

Dans le régime actuel l'emploi du temps est ainsi réglé :

Dans les petites classes 10 heures de travail, 9 ou 9 heures et demie de sommeil, 3 heures et demie ou 4 heures de récréation, 1 h. 10 pour les repas, 25 minutes pour le lever.

Dans les grandes classes 12 heures de travail, 8 ou 9 de sommeil, 2 heures ou 2 heures et demie de récréation, 1 h. 10 pour les repas, 20 minutes pour le lever,

La gymnastique est réduite à 2 heures par semaine, les promenades à 2 heures et demie.

La sous-commission propose une répartition tout autre :

Dans les classes inférieures de 5 à 7 heures de travail ; de 5 à 5 h. 35 de récréation ; 10 heures de sommeil ; 1 h. 25 pour les repas.

Dans les hautes classes (depuis la 3e) 8 heures de travail ; 5 heures 35 de récréation ; 9 heures de sommeil ; 1 heure 25 pour les repas.

En outre, 2 après-midi par semaine (mardi et jeudi) seraient réservées pour de grandes promenades.

La réforme consisterait en deux traits essentiels : 1° transporter une partie du temps de travail sédentaire aux récréations, 2° organiser les récréations de façon qu'elles puissent servir véritablement à l'éducation physique. Cette transformation se fonde sur des considérations très fortement motivées. « On ne saurait, sans de grands inconvénients, imposer à des hommes faits 10 et 12 heures par jour de silence, d'immobilité, d'application intellectuelle, dans un local fermé et insuffisamment aéré. A plus forte raison doit-on épargner cette contrainte à des enfants, à des adolescents dont les organes, en voie de formation et de croissance, réclament impérieusement le mouvement, l'exercice et le grand air. » Ce régime « produit la lassitude et l'ennui » et « compromet la discipline en la rendant oppressive ».

Quant à la récréation, les familles françaises et l'Université entendent trop souvent par là « le temps passé à ne rien faire, une oisiveté vague et vide où l'enfant est entièrement abandonné à lui-même, c'est-à-dire à ses instincts de paresse » ; en ce sens la récréation est toujours trop longue, car « il est déplorable de perdre 2 ou 3 heures par jour ». Mais si on la considère « comme un temps où l'enfant répare ses forces, les renouvelle, les crée à nouveau », en ce cas « la durée que nos règlements universitaires lui assignent paraîtra vraiment dérisoire ». « Le jeu alternatif de nos fonctions physiques et intellectuelles, quand il est harmonieusement réglé, est ou doit être une cause non de peine mais de plaisir. C'est pourquoi les anciens comprenaient indistinctement sous le nom de jeux ou récréations (*ludi*), tous les exercices de l'école sans exception... L'équilibre a été rompu entre l'éducation intellectuelle et les autres. Nous avons sans cesse exagéré le temps consacré à cultiver l'esprit et, par une

suite naturelle de cet excès, cette culture devenant une fatigue et une peine, nous lui avons réservé le nom de *travail.* » Il faut rétablir cet équilibre en « reportant sur la récréation, autrement dit sur l'éducation physique et morale, toutes les heures qu'elle voudrait voir retrancher du travail sédentaire ». En outre il faudrait suspendre tout travail intellectuel, non seulement le dimanche mais pendant deux après-midi entières par semaine.

La récréation est conçue d'une facon toute nouvelle.

« Il ne s'agit nullement de perdre tout ce temps, mais de le consacres à l'éducation physique et du même coup à l'éducation morale. » « Les exercices du corps ne visent pas seulement à accroître la force musculaire et à protéger la santé; ils sont aussi de véritables leçons pratiquer de courage, de patience, de persévérance, en un mot de virilité. Ils ne servent pas seulement à pacifier l'imagination et à endormir les sens, ils sont les moyens pédagogiques les plus pratiques pour former la volonté. » Mais il faut les organiser sur un plan rationnel dont voici les principes :

1° « Tous les élèves, petits et grands, externes et internes, doivent, à moins de dispenses du médecin, prendre part aux exercices physiques. » Il ne faut pas écarter les externes pour « protéger l'innocence des internes », ce sont des camarades qui sont comme une sorte de lien entre l'existence factice du lycée et le monde réel.

2° « Les sanctions attachées aux exercices physiques seront de même nature et de même valeur que celles établies pour l'enseignement classique »; c'est le seul moyen de vaincre le mauvais vouloir des parents.

3° Aucune punition ne devra jamais priver les élèves « du bienfait de l'exercice au grand air »; les pensums, si on les conserve, se feront aux heures d'étude. « On ne privera pas plus l'enfant de la récréation qu'on ne le prive de la classe; il a autant besoin de l'une que de l'autre. »

4° « L'enseignement gymnastique, comme l'enseignement classique, sera exactement proportionné à l'âge ou plutôt à la force physique des élèves. Il faudra interdire aux enfants les exercices acrobatiques (agrès, trapèze, anneaux, barres parallèles). Il est plus dangereux de condamner des enfants de 8 à 12 ans aux rétablissements à la planche et autres exercices dits de force que de leur faire faire de l'analyse mathématique. » La sous-commission adoptant les idées exprimées par le docteur Lagrange dans sa *Physiologie des exercices du corps* et par M. Démény dans le rapport de la commission chargée d'étudier l'organisation de la gymnastique dans les écoles primaires, demande que la gymnastique se borne aux exercices d'assouplissement, marche, course, saut, danse et aux mouvements préparatoires de toutes les escrimes (boxe, canne, bâton); autant qu'on pourra, on apprendra aux élèves à nager, à ramer, et à monter à cheval. Ce n'est que par gradation continue qu'on amènera peu à peu les élèves des divisions supérieures à la gymnastique athlétique et à l'escrime; encore devra-t-on réserver ces séances fatigantes pour le dimanche ou les après-midi. « Il ne faut pas croire qu'un violent exercice physique repose d'un grand labeur intellectuel. Ce sont des fatigues qui s'additionnent et ne se compensent pas. »

5° L'enseignement *théorique* de la gymnastique, qui deviendra obligatoire, devra se faire dans des classes en plein air, toujours très courtes (une demi-heure, au maximum trois quarts d'heure), parce qu'il constitue une

fatigue très grande. Au contraire, la gymnastique *naturelle et appliquée* (jeux, exercices d'entraînement, de sport, de lutte, d'assaut), qui est un divertissement et la *récréation par excellence*, occupera la plus grande partie des récréations; la sous-commission demande « qu'il lui soit réservé chaque jour une grande récréation de 3 heures consécutives pour les petits et d'au moins 2 heures et demie pour les grands ».

6° Les grandes récréations de plein air devraient être prises autant que possible hors du lycée, soit en s'entendant avec les autorités pour disposer de promenades publiques ou de terrains de manœuvre, soit en se procurant des terrains à la campagne (ce qui a été commencé dans l'Académie de Paris).

7° Quant aux exercices militaires, c'est « une gymnastique médiocre comme *récréation* », car l'exercice est vite appris et devient alors une corvée, « médiocre comme *hygiène*, car elle condamne les enfants à une immobilité relative ». Au point de vue de l'utilité sociale, il vaut mieux faire, non pas de petits soldats, mais de jeunes hommes solides et alertes; il suffira ensuite de quelques semaines pour transformer ces jeunes gens en soldats; et ces soldats seront d'autant meilleurs que leur zèle n'aura pas été usé d'avance et que leur instruction spéciale sera faite par de vrais officiers dans un milieu vraiment militaire. « Par contre, il serait fort utile à l'armée de recevoir des tireurs déjà formés », aussi serait-il bon d'exercer au tir les élèves des divisions supérieures.

La réforme de la récréation est difficile dans les internats des villes, où d'ordinaire les cours sont étroites, entourées de hautes murailles, les préaux étriqués et ouverts à tous les vents, par suite impropres à la fois aux récréations de nuit et de mauvais temps, et aux jeux disciplinés et aux sports athlétiques. On devrait couvrir de vitrages quelques-unes de ces cours et y ménager un éclairage et un chauffage convenables.

Le travail sédentaire serait réduit à 6 heures pour les classes élémentaires, 7 pour les classes de grammaire, 8 pour la 3e et la 2e, 9 pour les hautes classes (1). Ce temps doit comprendre les classes, conférences, interrogations, veillées et les études; c'est un maximum.

La durée de la classe doit être réduite à 1 heure pour les petits, 1 heure et demie avec faculté de réduire à 1 heure pour les moyens, 1 heure et demie pour les grands. La minorité, pour des raisons purement pédagogiques, avait réclamé les classes de 2 heures pour la rhétorique, la philosophie et les mathématiques ; la majorité a persisté à croire qu'il est préjudiciable à la santé des jeunes gens de s'entasser trop longtemps dans des espaces restreints, et que plus l'enseignement est difficile, plus la leçon doit être courte.

Pour gagner du temps on doit réserver le temps de la classe à l'enseignement proprement dit en diminuant les récitations et corrections et remplaçant les textes dictés par des textes autographiés.

La classe devrait être suivie d'une récréation de 15 à 30 minutes.

La sous-commission croit au contraire qu'on peut maintenir pour les grands l'étude de 3 heures consécutives, de 5 à 8 heures; la fatigue de l'étude est moindre que celle de la classe, parce que le travail y est libre

1. La sous-commission proposait 5 heures pour les classes primaires, 5 heures pour les classes supérieures; la commission a adopté les chiffres proposés par le recteur, 6 heures et 9 heures.

et l'immobilité moins rigoureuse. Mais pour les élèves des classes moyennes, il sera préférable de couper les 3 heures par une récréation en plein air.

Quant aux *retenues volontaires*, on ne croit pas devoir les interdire, ce serait « réduire la part si petite réservée à l'initiative de nos jeunes gens ». Le meilleur moyen de les faire disparaître, c'est de transformer les promenades, en offrant aux élèves « au lieu des fastidieuses pérégrinations à travers les rues, des excursions intéressantes, soit à la campagne, soit dans les musées ou les usines ».

La sous-commission a eu à se préoccuper de l'aménagement des classes et des études, au point de vue de l'éclairage, du chauffage, du mobilier et de la ventilation. Elle a trouvé le terrain préparé par les études qui ont déjà été faites pour la réorganisation de l'enseighement primaire. Elle recommande l'éclairage par le haut ou au moins l'éclairage bilatéral et le transfert des études et des classes dans les étages supérieurs, (en réservant les rez-de-chaussée pauvrement éclairés aux réfectoires, collections, bibliothèques, etc., où les élèves ne séjournent pas); elle conseille les lampes électriques et réclame que les foyers lumineux soient placés en haut et en avant, et réfléchis par des abat-jour. — Elle conseille les calorifères à air chaud ou, s'il est possible, à vapeur d'eau, et proscrit les poêles en fonte et les poêles mobiles. — Elle réclame une ventilation fréquente au moyen de larges fenêtres, de jours munis de toiles métalliques ou de vitres mobiles, ou tout au moins de tuyaux d'aérage. — Elle recommande que chaque élève ait son siège et sa table et soit isolé de son voisin, que la hauteur du siège soit proportionnée à celle de la taille, de façon que les pieds posent naturellement à terre et les coudes sur la table.

Pour les repas, la sous-commission demande que le dîner et le souper durent une demi-heure et que les élèves y soient autorisés à parler. Elle a adopté, en matière d'aliments, les principes qui ont servi de base au règlement des écoles normales primaires de 1888; mais elle propose de porter la moyenne de 170 grammes de viande par jour à 200 pour les grands (160 pour les moyens, 120 pour les petits). La viande formera les deux cinquièmes de l'alimentation; pour le reste de la nourriture il est recommandé de maintenir la proportion de cinq parties de substance hydrocarbonée contre une de substance azotée. Il est recommandé d'apporter « une incessante variété dans le choix et la préparation des aliments; il ne suffit pas que les élèves mangent, il faut qu'ils mangent avec plaisir »; l'uniformité engendre le dégoût et la dyspepsie. Le mélange connu sous le nom d'*abondance* devrait être supprimé.

Le sommeil devra être d'une durée minimum de 10 heures jusqu'à l'âge de 15 ans, de 9 au-dessus de 15 ans, sans compter le temps du lever et du coucher. Les dortoirs devront être aérés fortement, les lits séparés par des cloisons; les cellules meublées aussi simplement que possible.

Les enfants devront être habitués à une grande propreté; il faudra leur donner tout le temps nécessaire pour se laver et veiller à ce qu'ils prennent « tous les soins utiles à l'hygiène si capitale et si négligée de la bouche et des dents », à ce que « sous aucun prétexte ils ne se dérobent à l'obligation d'une toilette intime et complète du corps ». A défaut de l'usage quotidien du *tub*, que la sous-commission regrette de ne pouvoir introduire, elle recommande deux bains de pieds par semaine et deux bains par mois.

Le vêtement devra être souple et commode, on supprimera le ceinturon; la coiffure devra être légère et assurer l'aération de la tête; la chaussure sera un brodequin lacé à talon large et bout ample. Pour tous les exercices la sous-commission recommande l'usage des jerseys et tricots, mais à condition qu'après l'exercice ils soient remplacés par du linge sec.

En fait, une bonne partie des améliorations demandées sont déjà à l'étude et quelques-unes en voie d'exécution. La principale difficulté vient de l'insuffisance des ressources; la sous-commission « n'hésite pas à conseiller qu'on demande de nouveaux sacrifices, sinon à l'État, du moins aux familles, et si en relevant le prix de l'internat on courait le risque de diminuer le nombre des internes, la sous-commission avoue qu'elle s'en consolerait facilement ». Elle n'avait pas à se prononcer sur le principe même de l'internat. « Mais cette réserve ne doit pas être interprétée comme une approbation tacite de ce régime. » Elle verrait avec joie l'État « se décider, soit à créer par lui-même, soit à encourager les pensionnats à la campagne, où les élèves, divisés sous des tutelles respectables, pourraient vivre de la vie de famille ». En attendant, elle se plaît à constater que l'Université fait des efforts énergiques pour rendre ses internats plus hygiéniques, plus libéraux, plus humains.

Discipline. — La sous-commission de la discipline, composée de 23 membres, avait nommé rapporteur M. Marion, professeur de pédagogie à la Sorbonne. Prenant le mot discipline au sens le plus large, elle a étudié la question de l'éducation; elle a dû laisser de côté l'éducation physique, réservée à une autre sous-commission, mais elle déclare qu'elle la regarde « comme la base naturelle d'une bonne éducation morale »; « la bonne discipline et les bonnes mœurs sont dans une étroite relation avec la bonne humeur, l'hygiène et les mâles exercices ».

L'éducation est plus importante encore que l'enseignement, « elle fait petit à petit du naturel de l'enfant le caractère de l'adulte ». C'est d'elle que dépend l'avenir du pays, car, au point de vue de la nation, « le caractère pèse d'un bien autre poids que l'esprit ».

L'Université sent bien sa responsabilité, c'est elle-même qui a réclamé des réformes, et les recteurs ont commencé des réformes d'apparence modeste mais d'une grande portée.

La grande difficulté vient de l'internat. La grande majorité des élèves sont des internes, ils sont absolument confiés à l'Université, c'est à elle d'en faire les hommes dont le pays a besoin : l'éducation morale et civique qu'on réclame pour les écoles primaires, est bien plus nécessaire à ces jeunes gens « qui par la parole, la presse, le livre, l'influence sociale, feront l'esprit public et mèneront l'opinion ». La culture ne suffit pas pour la donner, comme on l'a trop cru jusqu'ici : elle peut donner les connaissances historiques, les habitudes philosophiques, le bon sens et le bon goût; mais ces qualités ne suffisent pas si le caractère ne les rend actives. « L'esprit sert à tout, mais ne suffit à rien. Il ne suffit pas pour jouer un rôle utile dans une démocratie, car il n'assure pas même les plus modestes des vertus que supposent la pratique de la liberté, la patience, le sang-froid, la résistance aux entraînements. »

Il faut que l'éducation prépare nos jeunes gens à la vie libre. C'est là la difficulté. « On ne se prépare à la liberté qu'en s'y exerçant; or l'internat « est un régime d'autorité ». « Comment modifier le type mili-

taire sur lequel le lycée a été conçu au point d'en faire une école d'autonomie pour les volontés? » « Plier la jeunesse à l'obéissance ne saurait être le meilleur moyen de faire des hommes libres. »

La sous-commission ne songe pas à supprimer l'internat, qui est « une nécessité dans notre état social »; et dont « la disparition pourrait laisser des regrets même au point de vue de la théorie pure ». Les propositions de suppression même ont « eu l'inconvénient, en donnant comme possible une mesure radicale qui ne l'était pas, d'empêcher l'attention de se porter sur les améliorations qui sont réalisables ». Toute tentative d'établir un nouveau régime a échoué jusqu'ici. « Ni le système *tutorial* des Anglais ni l'*hospitalité familiale* trop coûteuse chez nous et surtout trop contraire à notre conception de la famille, ne semblent près de s'acclimater dans notre pays. »

Il faut donc accepter l'internat, en y mettant des correctifs. La population d'un lycée doit être contenue dans des limites raisonnables; le principe c'est que, dans une maison d'éducation, chaque enfant doit être intimement connu par le chef de la maison. Il faut « que chaque élève se sente toujours personnellement connu, aimé, veillé par quelqu'un à qui rien d'essentiel n'échappe. Le proviseur doit être un éducateur. Comment le serait-il avec une maison de 1000 ou de 1500 élèves? » La sous-commission propose donc que le chiffre d'élèves soit rigoureusement limité à 500 pour les externes, et à 300 internes; la direction serait dédoublée dans tout lycée où ce maximum serait dédoublé de moitié. « C'est la condition indispensable pour établir une discipline qui n'ait pas pour objet unique l'ordre extérieur, mais qui vise résolument à préparer des volontés raisonnables pour la vie libre. »

La discipline doit devenir préventive, il faut l'organiser de façon à n'avoir recours que rarement à la punition. « La punition n'est éducatrice que dans la mesure restreinte où elle amène à faire mieux. » La bonne discipline « vise à améliorer, non à mater »; elle veut les pénalités rares; car « elles amendent d'autant moins qu'elles sont plus multipliées; elle les veut discrètes pour qu'elles fassent un *maximum* d'effet avec un *minimum* de violence ». Si ferme qu'on veuille la discipline, on ne peut guère l'amender qu'en l'adoucissant. La sous-commission admet des précautions pour ménager la transition vers un régime plus libéral. Pour les élèves « que leur naturel ou leur mauvaise éducation rend notoirement rebelles aux moyens éducatifs, la première règle doit être de les éliminer, le lycée n'est pas une maison de correction. Il faut que toute famille sache que c'est un honneur d'avoir ses enfants dans nos lycées. »

Le règlement des lycées est mal connu; « professeurs et maîtres débutent sans en avoir entendu parler... les élèves l'apprennent au fur et à mesure qu'ils l'enfreignent ». « Il y a trop de sous-entendus dans le régime moral de nos lycées. » On se consolerait bien « de l'absence d'un règlement littéral qui, en prévoyant toutes les fautes, donne l'idée de les commettre et, en soulignant les interdictions, les fait paraître plus importunes. Mais il faut que l'esprit supplée à la lettre, et on ne voit guère pour cela d'autre moyen que la parole. Nous parlons vraiment trop peu éducation au lycée. » Les enfants arrivent, ignorent ce qu'on attend d'eux, personne ne le leur apprend; ils reçoivent des réprimandes individuelles ou collectives, c'est le moyen de fermer leurs cœurs. « On goûte peu la

beauté de la règle au moment où elle sévit et, si elle choisit ce moment pour s'expliquer soit sèchement soit verbeusement, chacun sait qu'elle prend mal son temps. » C'est dans les moments de calme, « qu'il conviendrait que quelqu'un entretînt les élèves, très simplement mais avec accent, du bon ordre de la maison... Tout le monde est censé le faire, c'est pour cela que si souvent personne ne le fait. » C'est au proviseur « de parler à tous de ce qui est l'affaire de tous. Ce n'est pas assez que les élèves ne fassent point de sottises, il faut qu'ils n'en veuillent point faire... Des êtres intelligents ont besoin de savoir au juste ce qu'on veut d'eux et pourquoi on le veut, à quelle œuvre on les fait coopérer... d'autant plus que cette œuvre, étant leur préparation à la vie virile et au service du pays, suppose leur collaboration consciente et cordiale. » La sous-commission n'a pas osé, comme le demandaient quelques-uns des membres, imposer au proviseur des entretiens familiers avec les élèves, mais elle en « signale l'extrême intérêt ». « Il s'agit ici de vaincre une certaine timidité toute française qui retient l'expression des vérités morales sur les lèvres des mieux intentionnés parmi les éducateurs... En cette matière chacun doit être laissé libre... il faut éviter jusqu'à l'apparence d'un apostolat commandé. » Mais la sous-commission ne veut pas qu'on s'en tienne à l'éducation morale, « que les bons professeurs savent faire sortir des textes classiques et greffer sur tous les enseignements »; il ne faut pas que « le lycée soit un corps sans âme... or l'âme a besoin de s'exprimer pour se mieux sentir elle-même ». Le meilleur moyen de « donner le ton moral » est « la conférence familière, discrète, sentie, grave ou enjouée selon les cas », c'est affaire de tact, « rien ne doit être condamné que l'abstention sceptique et le silence dédaigneux. Sans doute, il faut prendre garde à l'esprit de moquerie de l'écolier français; mais peut-être le sourire qui accueillerait le sermon laïque serait l'effet de l'étonnement; l'exhortation morale ne surprendrait plus quand elle serait dans le ton de la maison. » Enfin, si le scepticisme a pénétré dans nos collèges, « ce serait une raison de plus pour attaquer de front ce mal moral. On peut, d'un coup d'épingle donné à point, crever ces vessies de vanité. » Il est facile de ne pas heurter les habitudes prises. Dans les lycées nouveaux, on peut établir les choses sur le pied qu'on désire; dans les autres, c'est aux petits qu'il faut s'adresser.

L'action du proviseur ne sera pleinement efficace que si les élèves le sentent en communion étroite avec les familles. L'internat militaire ou religieux écarte volontiers les familles parce qu'au lieu de continuer leur œuvre, il veut la refaire. L'État au contraire n'entend pas faire le bien des enfants en dépit des familles, ni s'ériger en une providence capable de tout réparer. Il faut donc que les parents soient avertis d'abord du régime de la maison, puis informés du point où en est chaque enfant. C'est à eux de les aider à sortir des petites crises qu'ils traversent; « l'Université n'est pas une entreprise qui se charge à forfait de les en dispenser ». Il ne faut pas qu'il y ait de surprise si elle est obligée de renvoyer un enfant.

La condition d'une bonne direction « c'est l'entente parfaite de tous les collaborateurs du proviseur avec lui et entre eux ». Il ne suffit pas que chaque maître fasse son devoir comme il l'entend, il faut que tous l'entendent bien en obéissant aux mêmes principes concertés entre eux. L'assemblée des professeurs ne suffirait pas à organiser cette entente,

elle n'est pas ouverte aux maîtres d'études qui vivent plus avec les élèves et peuvent les connaître mieux. Le maître d'études exerçant une influence plus constante a besoin d'être informé et guidé par les professeurs; de son côté il peut leur apprendre des choses que les professeurs ignorent parce qu'elles ne se voient pas en classe.

Voici les moyens pratiques que recommande la sous-commission:

« Les élèves doivent être bien avertis qu'on ne veut plus les mener à la lisière... on les rendra dignes de confiance en leur en témoignant », l'expérience l'a déjà montré. « Il n'y aura plus au lycée de sanctions qui n'aient un caractère moral; là doit être la différence entre une maison d'éducation et un établissement pénitentiaire. »

La règle ne doit pas être supprimée, mais il faut, pour « conserver à tous les élèves une sensibilité délicate », diminuer les occasions de sévir, supprimer toute prescription étroite dont la nécessité n'apparaît pas, avant tout la règle monastique du silence; il faut laisser la liberté de parler au réfectoire et pendant les mouvements, l'expérience a été souvent faite et a toujours réussi. Il faut faire cesser l'état de guerre entre les élèves et les maîtres, prodiguer l'estime aux enfants pour qu'ils veuillent la mériter.

Pour qu'on n'abuse pas des punitions, le droit de punir sera réservé au proviseur, les autres se borneront à avertir et à noter. La note, pour devenir une vraie sanction, devra être discrète, il faut renoncer à tout noter. La note ne doit signaler que ce qui a une importance; le censeur examinera les notes quotidiennes, le proviseur les notes hebdomadaires. Quant à la lecture publique des notes à la fin de la semaine, il ne faut la conserver que si on lui ôte le caractère de pure formalité; il vaudrait mieux se borner à mander individuellement les élèves à qui vraiment il y aurait quelque chose à dire.

Le système des bulletins trimestriels serait avantageusement remplacé par des notes d'ensemble délibérées en commun chaque mois entre tous les maîtres et qui seraient communiquées aux familles. « Ce n'est pas trop pour les parents soucieux de leur devoir que d'être chaque mois exactement renseignés sur la santé, la tenue, le travail, le développement moral de leurs enfants. » Mais le bulletin, s'il était plus fréquent, perdrait de son autorité. — Les notes seraient lues publiquement et, pour marquer l'importance de cette lecture, elle se ferait dans la salle des actes; c'est dans cette séance qu'après les admonestations individuelles on pourrait donner place aux exhortations générales. Il vaut mieux pourtant ne pas admettre les familles à cette solennité pour n'avoir pas à ménager trop de susceptibilités ou de vanités.

Chaque lycée devrait avoir son conseil de discipline formé du proviseur, du censeur, de cinq professeurs, d'un surveillant et d'un maître répétiteur élus. Il suffirait qu'il se tînt tous les trois mois, sauf les imprévus. Il infligerait aux élèves l'avertissement qui précéderait l'exclusion, il pourrait féliciter les très bons élèves.

Il serait désirable qu'on pût se borner à avertir, reprendre, noter, blâmer; mais cela est impossible en l'état des habitudes scolaires. La sous-commission admet donc en principe les punitions. Mais elle écarte le *pensum*, la retenue quotidienne et « toutes les vieilles pénalités physiques » (arrêts, séquestre, etc.), legs d'une pitoyable pédagogie »; elle n'admet pas l'inscription des élèves sur un tableau d'infamie.

Il ne reste, en fait de « punitions de bon aloi », que la privation de sortie et la retenue du jeudi matin, à condition qu'elle soit employée à réparer réellement la faute commise. Dans aucun cas la promenade ne devra être supprimée.

En principe la sous-commission rappelle « que les meilleures punitions ne sont guère bonnes et que l'idéal doit être de s'en passer ».

Il faut faire grande attention à l'organisation intérieure. « Il n'y a rien de petit en fait de tenue, de propreté, de décence. » « La tenue au dortoir est d'une importance particulière », la sous-commission recommande le système de la division en cellules.

Les divertissements sont nécessaires, et ils manquent dans nos lycées. Les meilleurs sont les jeux d'adresse et de force. Il n'y aurait pas grand avantage à multiplier les sorties en ville, il faut se borner à laisser aux recteurs la liberté d'interpréter largement la règle à cet égard. La sous-commission a cherché les moyens « d'égayer la vie intérieure du lycée ». Elle n'en a guère trouvé qu'elle puisse recommander sans réserve. Jouer des pièces de théâtre exige trop de temps. Les sociétés de discussion qui réussissent en Angleterre, sont impossibles avec les petits, et les grands ont des examens trop sérieux pour se donner à ce passe-temps. Mieux vaudraient les sociétés musicales, ou les sociétés d'histoire naturelle, de géographie, de langues vivantes, ou les groupes d'exercices physiques. Il est bon d'encourager le libre groupement sous toutes les formes acceptables, de laisser les élèves s'administrer, faire leurs affaires et leur police eux-mêmes. Ces sociétés pourront organiser des fêtes, assauts d'armes, exercices de gymnase, joutes nautiques, courses à l'aviron ; ou des divertissements littéraires. Les anciens élèves de la maison consentiraient peut-être à y prendre part.

Les récompenses les meilleures sont celles qui viennent de la satisfaction personnelle et de l'estime des autres. « Récompenses purement morales et qui n'en valent que mieux. Tout éducateur digne de ce nom, tout psychologue sait, qu'au fond, ce sont les seules qui vaillent. » Le régime français est fondé sur un tout autre principe, sur l'amour-propre et l'émulation. La sous-commission condamne hautement ce système. « Nous ne pouvons laisser poser en axiome qu'on ne saurait mener à bien les élèves de nos lycées que par l'intérêt, par l'appât de quelque grosse satisfaction d'amour-propre. A ceux qui nous disent : Tel est l'homme, ou, plus durement encore : Tel est le Français, nous avons envie de répondre : Oui, le Français tel que vous l'avez fait. » Tous les étrangers relèvent ce trait de notre éducation, et ce n'est pas pour l'admirer.

Il ne s'agit plus d'exploiter la vanité de nos enfants, il faut la réprimer. Tout le système de nos récompenses doit donc être modifié. Il n'est pas nécessaire de supprimer les usages consacrés par la tradition, il suffit d'en changer la direction. Le principe sera de donner aux récompenses « le *caractère moral* qu'elles doivent avoir en les attachant *à l'effort méritoire*, fût-il malheureux, et non au succès où la bonne volonté n'a point de part ».

Le *satisfecit* peut être conservé, bien qu'il fasse double emploi avec l'éloge; mais il ne doit pas être accordé aux seuls dons naturels. « Nous faisons primer le talent sur toutes choses, c'est une médiocre condition pour la formation des caractères.... Le talent, nous l'aimerons toujours assez.... Le danger, c'est de l'exalter outre mesure quand il n'est qu'en

germe, de lui apprendre prématurément, ce qui est trop vrai, qu'on lui passe presque tout dans le monde. Le plus grand service à lui rendre, c'est de l'habituer à compter avec les qualités d'un autre ordre. Le *satisfecit* ne doit plus être donné au premier et au second, il sera réservé à ce qui est seul satisfaisant en éducation, l'effort. »

Il ne devra jamais être admis comme *exemption*.

Le *tableau d'honneur* n'a pas le prestige qu'il devrait avoir. Les élèves les plus intelligents se font souvent un point d'honneur de dédaigner les récompenses destinées à honorer la conduite et le travail. « Il faut que le premier de la classe tienne à être inscrit au tableau d'honneur... Pour cela l'inscription ne doit pas plus tenir à la conduite seule qu'à la seule force en classe; on ne doit pas l'obtenir par cette vertu négative trop chère à certains maîtres, la tranquillité inerte... Elle doit résulter d'un examen complet des dossiers. » Le tableau serait rédigé après avis de l'assemblée des professeurs.

Les compositions et les prix sont réglés sur un mauvais principe, la comparaison des élèves entre eux. Cette comparaison ne les renseigne pas sur la valeur de leur travail; par un malentendu inexcusable, le but qu'on propose à l'enfant « n'est pas de se surpasser lui-même, mais seulement de surpasser les autres ». L'émulation est dangereuse, « elle excite plus qu'elle ne fortifie, elle développe la docilité plus que la personnalité, le savoir-faire plus que l'esprit d'initiative... La seule qui soit bonne, c'est l'émulation avec soi-même, le désir ardent de faire mieux qu'hier ». Or, tout élève qui vise au premier rang trouve toujours sa composition assez bonne s'il est premier, « il serait désolé qu'elle fût meilleure, si une meilleure encore le rejetait au deuxième rang ». En outre, la composition fait perdre le temps de tous les élèves qui ne peuvent espérer être classés; elle contribue « à produire ce fléau de nos lycées, les traînards et les cancres ».

« La composition a sa raison d'être de loin en loin comme exercice à faire dans un temps donné et dans des conditions identiques pour tous, le but étant pour chacun de faire le mieux possible. » Mais il faut rompre avec l'usage de classer les élèves rigoureusement les uns derrière les autres. Outre l'inconvénient de faire perdre du temps inutilement au professeur pour trouver des degrés où il n'y en a point, le « classement linéaire » donne aux élèves une idée fausse de leur valeur. La sous-commission demande qu'il soit remplacé par un classement « selon les notes que la copie mérite absolument ». Les élèves se compareront toujours assez. « Au lieu d'une liste de places offrant toujours le même aspect, quelles que soient la force de la classe, la qualité de la composition et la valeur relative des élèves, on aura diverses catégories de notes. » Ou bien, si l'on conserve les numéros, le professeur pourra faire autant d'*ex æquo* qu'il le jugera bon.

Cette réforme entraîne celle des prix. « La distribution des prix doit être pour tous une sanction exacte. » La sous-commission n'en demande pas la suppression, « c'est la seule fête de l'année qui réunisse maîtres, parents et élèves et qui donne à l'Université l'occasion de se faire connaître aux familles ». Mais il faut que le compte rendu du travail de l'année soit d'une parfaite vérité. En matière de prix comme de composition, on doit remplacer le classement linéaire par un groupement suivant les notes. « Si personne ne s'est élevé au-dessus du médiocre, on le

constate et il n'y a pas de prix. Il peut y avoir, au contraire, autant de prix que d'élèves en ayant réellement mérité. » Tous les élèves qui auront obtenu la même note d'ensemble sur une matière recevront le même prix. — La désignation de prix d'honneur, si on la conserve, devra être réservée « aux élèves qui, par leur caractère, leur conduite et leur travail, auront mérité au plus haut point l'estime de leurs maîtres et de leurs camarades ». Au-dessous de la rhétorique ce nom serait remplacé par celui de prix d'excellence.

La sous-commission s'est demandé si on ne pourrait pas faire voter les élèves sur les prix à distribuer, c'eût été une occasion « de faire faire aux jeunes gens un acte de liberté »; mais la majorité a cru la difficulté trop grande dans l'état actuel de la discipline.

Toutes ces réformes « avanceraient beaucoup la transformation de la discipline traditionnelle dans le sens d'une éducation libérale ». Mais elles ne peuvent réussir qu'avec un personnel préparé. « L'État ne fera œuvre d'éducation que s'il commence par former des éducateurs. » Les maîtres répétiteurs sur qui repose la discipline, c'est-à-dire l'éducation, doivent recevoir une préparation. On a parlé d'une sorte d'école normale d'où sortiraient des maîtres à qui l'on réserverait les fonctions de censeurs et de proviseurs. Ce serait séparer encore davantage le corps enseignant du corps éducateur, tandis qu'on doit travailler à les fondre. — On a essayé de faire faire la surveillance par les professeurs eux-mêmes, mais « le professeur a besoin de se maintenir en fraîcheur d'esprit par beaucoup de repos, de lecture, de travail libre ».

La sous-commission croit qu'il suffirait de tirer meilleur parti des éléments dont on dispose « en attribuant expressément aux Facultés la préparation professionnelle et pédagogique de tous les maîtres de l'enseignement secondaire ». Personne n'exercerait plus aucune fonction d'éducation « sans avoir reçu dans les Facultés, outre une culture élevée, certifiée par des grades, une initiation suffisante à la théorie, à l'histoire et à la pratique de l'éducation ».

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Notre éditeur, M. Armand Colin, vient de recevoir, à l'occasion de l'Exposition universelle, la croix de la Légion d'honneur. Nous sommes heureux de joindre nos félicitations à celles de ses nombreux amis.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POPULAIRE ET LE CONSEIL MUNICIPAL

Très prochainement, on inaugurera à l'Hôtel de Ville un enseignement nouveau organisé par les soins du Conseil municipal. Il s'agit de rendre accessible aux classes laborieuses un certain degré d'instruction supérieure au moyen d'une série de cours et de conférences qui auront lieu le soir.

Un rédacteur du *Matin* s'est rendu auprès de M. Levraud, conseiller municipal, le promoteur du projet, et l'a prié de bien vouloir exposer les considérations qui ont motivé la création de ces cours supérieurs.

Nous reproduisons, à titre de renseignement, le récit de cet *interview*.

Une lacune existait dans notre enseignement. Le Conseil municipal a cru devoir la combler. L'enseignement primaire et l'enseignement primaire supérieur de la ville fonctionnent régulièrement. L'enseignement professionnel aussi est en excellente voie. Il manquait un enseignement supérieur populaire.

— Le haut enseignement, dit M. Levraud, ne doit pas être l'apanage des privilégiés de la fortune. Les hommes intelligents et travailleurs parmi les déshérités doivent être mis à même, eux aussi, d'atteindre à la parfaite culture intellectuelle, autant que les favorisés de l'enseignement secondaire. Nous voulons leur fournir l'instrument qui leur permettra de rétablir cette inégalité dans la « lutte pour la vie ». Le mot est à la mode.

Comme vous le voyez, l'enseignement supérieur populaire ne s'adresse pas, comme l'enseignement des Facultés, à une catégorie spéciale, à des jeunes gens se destinant aux carrières libérales, ayant tous passé par l'enseignement secondaire, déjà munis de diplômes et désireux d'en conquérir d'autres. Nous ne voulons pas former des licenciés, des agrégés ou des docteurs.

Nous avons créé le nouvel enseignement à l'intention des travailleurs manuels, des employés, de tous les hommes intelligents qui ont passé par nos écoles primaires supérieures ou qui ont suivi les différents cours des associations philotechniques et polytechniques, ou enfin qui n'ont

reçu que l'enseignement primaire mais qui ont conservé l'habitude du travail intellectuel et qui ont, par-dessus tout, le désir de s'instruire.

Et, certes, ils sont nombreux à Paris, hommes et femmes, qui sont dans ce cas, et l'on peut être sûr qu'il y aura foule à ces cours, qui répondent à un véritable besoin.

Allant au-devant des objections qu'on pourrait soulever relativement à ce projet, notre interlocuteur continue :

— On ne manquera pas de dire que nous voulons faire des savants de toute la masse des prolétaires, et qu'il est matériellement impossible d'acquérir sérieusement toutes les connaissances qui constituent la culture supérieure en exerçant souvent une profession pénible; que nous allons faire des déclassés, instruits superficiellement et pleins de suffisance.

Ces critiques seraient justes si nous avions réellement la prétention de faire des savants de tous les citoyens français. En réalité, nous voulons tout simplement mettre le peuple à même de comprendre les questions sociales et politiques, former son jugement, élargir ses idées. L'enseignement supérieur seul, en développant les conceptions générales, permet d'atteindre ce résultat.

— Et comment est conçu cet enseignement? Sur quoi portera-t-il? Ne fera-t-il pas double emploi avec celui donné dans certaines chaires de l'État?

— Vous savez bien que, dans les cours des Facultés de l'État, les cours ne se font que très rarement le soir, et que par là même ils ne sont pas accessibles à la grande masse des travailleurs occupés dans la journée.

De plus, l'enseignement populaire supérieur, qui diffère essentiellement de l'enseignement des Facultés par l'auditoire, devra, tout en traitant des mêmes sujets et en essayant de faire pénétrer les mêmes idées, recourir à des procédés différents. Nous croyons que la connaissance du grec et du latin n'est pas indispensable pour comprendre les enseignements de l'histoire et la théorie de l'évolution en biologie, à la condition que le professeur sache se mettre à la portée de ses élèves.

Notre enseignement supérieur complet doit comprendre l'étude des sciences mathématiques, physiques et chimiques, l'étude des sciences biologiques, celle des sciences sociologiques.

Il nous était difficile de le créer de toutes pièces, et nous avons dû parer au plus pressé. Pour les travailleurs désireux de s'instruire dans l'ordre des sciences mathématiques et physico-chimiques, il y a, d'ores et déjà, les cours du soir du Conservatoire des Arts et Métiers. Par contre, rien n'existait pour la biologie et la sociologie. Nous avons donc voté provisoirement la création d'une chaire de biologie et d'une chaire d'histoire de France. Plus tard, on y adjoindra probablement un cours d'histoire universelle, et peut-être aussi un cours de l'histoire de Paris.

Et comment recrutez-vous le personnel enseignant?

— Nous avons invité les candidats, par l'intermédiaire du *Bulletin municipal*, à poser leurs candidatures avec pièces à l'appui. Un grand nombre de compétiteurs se sont produits. Notre choix s'est porté sur le nom de M. Pouchet pour la chaire de biologie, et sur celui de M. Ménard pour la chaire d'histoire. Nous avons été particulièrement heureux que M. Pouchet ait bien voulu se charger de cet enseignement. M. G. Pouchet est, comme vous le savez, professeur au Muséum, et jouit comme savant d'une notoriété européenne. On ne pourra donc, en pré-

sence de ce choix, accuser le Conseil municipal de créer des fonctions pour des amis.

Le titulaire de la chaire d'histoire, M. Ménard, bien que moins connu et n'appartenant pas à l'Université, ne présente pas moins toutes les garanties nécessaires. Il est docteur ès lettres et auteur d'un certain nombre d'ouvrages fort estimés, notamment sur l'histoire de la Grèce et des religions de l'Inde.

En quittant M. Levraud, nous avons été trouver M. Pouchet, qui a bien voulu nous donner les renseignements suivants sur le programme de son cours.

— J'ai assumé là une tâche bien lourde. Ce n'est pas sans appréhension que j'affronterai mon nouvel auditoire, à tous égards si différent de celui du Muséum. Mais je n'ai pas voulu me soustraire à ce que je considère comme un devoir.

Le cours de biologie sera toujours un des plus importants de l'enseignement nouveau. C'est la science de Lamarck, celle des êtres vivants, considérés dans leur ensemble. La connaissance de soi-même et des êtres qui nous entourent est, après tout, la base fondamentale de toutes les sciences sociologiques. Le programme est, comme vous le voyez, des plus vastes, et j'aurai à traiter les questions les plus ardues au cours de cet exposé de la science actuelle. Je citerai notamment la discussion des doctrines évolutionnaires, le problème de l'origine des espèces, des races humaines, l'examen de la distribution géographique des animaux et des plantes, l'étude de l'influence de l'homme sur les animaux et les plantes, et tant d'autres questions qui touchent de près ou de loin à l'avenir de l'humanité.

Il y a deux méthodes pour tracer un tableau exact du monde organique. La première consiste à tirer parti des vérités acquises en entrant de plain-pied dans les généralités, et à énoncer les lois qui régissent les êtres vivants, sauf à les étayer d'exemples appropriés. La seconde trace l'histoire individuelle des animaux, présente les faits et en dégage les formules remontant du particulier au général.

C'est à cette dernière, qui nous paraît la plus accessible aux esprits neufs, que je me suis arrêté.

LE COLLÈGE FRANÇAIS DE TUNIS

Le diocèse de Tunis a cédé par contrat le collège français de Tunis et les terrains qui l'entourent au gouvernement tunisien.

Voici en quels termes le cardinal Lavigerie annonce à son clergé la conclusion de cette affaire :

Messieurs et chers coopérateurs,

Le moment est venu de vous faire connaître la transformation qui va s'opérer prochainement dans la direction du collège français de Tunis et dans une partie de notre enseignement diocésain.

Vous savez que, dès le principe de l'occupation française, l'administration diocésaine avait consenti à transférer à Tunis l'établissement ecclésiastique qu'elle avait, quelques années auparavant, fondé à Carthage sous la direction des missionnaires d'Alger.

Aucun établissement français, en dehors des maisons dirigées par les Frères, qui comptaient, du reste, comme aujourd'hui, un très grand nombre d'élèves, n'existait encore alors pour les garçons dans la capitale de la régence. Le grand nombre des nationaux qui venaient s'y fixer faisait désirer d'y voir créer un collège qui pût permettre aux parents de faire suivre à leurs enfants les cours complets des études classiques sans sortir de Tunisie.

Sur la demande qui m'en fut faite par M. le ministre résident général de France, j'ai consenti à transférer à Tunis le collège de Saint-Louis de Carthage, sous le nouveau nom de collège Saint-Charles.

Nos frères missionnaires n'ayant pu se charger de l'enseignement proprement dit, celui-ci fut confié à des professeurs agrégés ou licenciés de l'Université de France, nommés par le ministre de l'instruction publique et rétribués par l'État tunisien.

Les choses ont ainsi marché depuis sept années; mais l'expérience a bientôt montré qu'il était difficile au diocèse de n'avoir qu'un seul établissement d'instruction secondaire commun à tous les cultes, et qu'il ne pouvait se passer longtemps, dans un pays où le clergé est tout entier à former, d'un petit séminaire.

D'autre part, le diocèse et la congrégation des missionnaires d'Alger avaient dû engager dans la fondation du collège Saint-Charles des sommes si considérables et contracter de si lourdes dettes, qu'ils ne pouvaient songer à fonder un établissement spécial à côté du premier.

Chargé déjà d'un poids si lourd et ne recevant d'ailleurs de l'État aucune subvention pour le clergé français paroissial, le diocèse se trouvait hors d'état de pourvoir au traitement de la plupart des membres de ce clergé et voyait avec peine arriver le moment où il ne pourrait plus le maintenir.

C'est dans ces conditions que, d'accord avec M. le ministre-résident général, dont je ne puis que louer ici hautement l'esprit éclairé et la bienveillance, nous avons adopté une combinaison qui paraît devoir remédier aux embarras multiples de cette situation. Il a été convenu entre nous que l'État tunisien reprendrait à son compte le collège de Tunis, avec une partie des terrains qui l'entourent (20000 mètres). Cet établissement dépendra dès lors du protectorat et de la direction de l'instruction publique de la régence.

D'autre part, il a été stipulé, pour donner satisfaction aux parents et aux élèves catholiques, que l'enseignement religieux y serait maintenu, et qu'un aumônier nommé par moi serait attaché à l'établissement ainsi transformé, comme auparavant.

De mon côté, pour assurer, comme je l'ai dit plus haut, la formation d'un clergé local, ce qui est le point capital pour la vie d'un diocèse, j'ai décidé qu'un petit séminaire, exclusivement consacré à l'éducation des enfants qui se destinent au sacerdoce, serait ouvert à Saint-Louis de Carthage; enfin, que ce qui restera, une fois les dettes acquittées, du prix qui nous est donné pour le collège de Saint-Charles, sera exclusivement consacré par moi à subvenir aux besoins urgents du clergé français de

nos paroisses les plus abandonnées, afin de les conserver à nos populations.

J'ose espérer, Messieurs et chers coopérateurs, que vous apprécierez la sagesse et l'utilité de ces diverses mesures, et que, comme moi, vous en serez reconnaissants à M. le ministre-résident général, tant dans l'intérêt de la religion que dans celui de la France.

Veuillez agréer, etc.

Cardinal LAVIGERIE,

Archevêque de Carthage.

SOCIÉTÉ D'ÉDUCATION DU JAPON (1)

Cette Société, ayant pour but de contribuer à la propagation, à l'amélioration et aux progrès de l'éducation au Japon, est une association des personnes qui s'intéressent à la réalisation de ce but.

Voici, en résumé, l'historique des changements survenus dans l'organisation de notre Société :

Dans la 12e et la 13e année de Meiji (1879-1880) il y avait à Tôkyô deux sociétés pédagogiques dont l'une s'appelait Tôkyô Kyôiku Kwai, l'autre Tôkyô Kyôiku Kyôkwai. Elles avaient le même but : Étudier les meilleures théories et les meilleures méthodes d'enseignement et s'occuper du progrès de l'enseignement en général.

Ces deux sociétés s'étant fondues en une seule au mois de mai de la 15e année de Meiji (1882) ont pris le nom de Tôkyô Kyôiku Gakkwai. Mais les opérations de la Société étaient encore très restreintes et sa situation était loin d'être prospère. Il fut donc décidé dans la séance générale de septembre de la 16e année de Meiji (1883) d'étendre la sphère de ses opérations et de la réorganiser sur de nouvelles bases. La Société reçut alors son titre actuel de Dai-Nihon Kyôiku Kwai et M. Tsuji-Shinji fut nommé Vice-Président de la Société, le poste de Président restant vacant. Dès lors les affaires de la Société prirent une nouvelle allure et elle entra dans une voie de progrès qu'elle n'a plus abandonnée. Elle comptait alors environ 600 membres.

En juin de la 17e année de Meiji (1884) M. Kuki-Rûichi fut élu Président de la Société. Au mois d'août de la même année, Son Altesse le Prince Impérial Arisugawa-Taruhito a daigné accepter le titre de Président d'honneur (Sôsai) et depuis ce moment la Société n'a cessé d'être placée d'une manière permanente sous sa haute surveillance. Au mois de novembre de la 20e année de Meiji (1887) elle a institué le titre de Patron en le réservant aux Princes du sang. Conséquemment, Leurs Altesses Impériales les Princes Komatsu-Akihito et Arisugawa-Takehito sont devenus Patrons de la Société.

De plus, MM. le vicomte Fukuoka-Takachika, les comtes Oki-Takatô, Terasima-Munenori, Saigô-Tsugumichi, les vicomtes Mori-Arinori, Tani-Tateki, Kuki-Rûichi, le duc Sanjô-Sanetomi, le vicomte

(1) Cette intéressante notice nous est adressée du Japon par un correspondant anonyme. En nous faisant un plaisir de la reproduire, nous adressons à notre aimable collaborateur nos très vifs remerciements.

Sano-Tsunetami; Joseph Adam Sienkiewicz, ministre de France, Teodor von Holleben, ministre d'Allemagne, Francis Richard Plunkett, ministre d'Angleterre, le commandeur Renato de Martino, ministre d'Italie, Dimitri Schewitch, ministre de Russie, le comte Yamada-Akiyoshi, Richard Bennet Hubbard, ministre des États-Unis, le comte Sasaki-Takayuki, le vicomte Yamao-Yôzô, Katô-Hiroyuki, Nishi-Meguru, Fukuzawa-Yukichi, les vicomtes Tanaka-Fujimaro, Hijikata-Hisamoto, le comte Okuma-Shigenobu, Li Shu Shang, ministre de Chine, ont bien voulu accepter le titre de membre honoraire et prêter leur appui à la Société, lui conférant ainsi un nouvel éclat. A partir de ce moment le nombre des membres de la Société n'a cessé d'augmenter et tout a été en prospérant jusqu'à ce jour.

Voici, en résumé, ce qui a été fait. La Société a tenu cinq réunions générales et quarante-huit réunions ordinaires pour des conférences, discours, causeries, discussions sur des sujets d'éducation, et pour entendre les rapports sur l'état de l'enseignement tant au Japon qu'à l'étranger. Sur la demande des sociétés pédagogiques ou des associations d'instituteurs de diverses localités, la Société a envoyé plusieurs fois dans leurs réunions quelques-uns de ses membres pour y faire des conférences, discours, etc. La Revue publiée par les soins de la Société a atteint le numéro 76. Déjà plus de 200 000 exemplaires en ont été distribués et l'on a publié un ouvrage intitulé Kyôikuka Hikkei (manuel de l'instituteur, lequel a eu trois éditions, soit plus de 7 000 exemplaires. La Société a perçu pour subvenir aux frais de ces publications et à ses autres dépenses une somme de plus de 27 200 *yen* provenant des souscriptions des membres de la Société et d'autres sources, mais le total des dépenses ne s'est élevé qu'à 25 300 *yen* environ.

Dans l'espace de cinq ans depuis l'établissement de la présente Société, le nombre des membres s'est élevé à plus de 5 000. Nous avons actuellement pour Président d'honneur Son Altesse Impériale le Prince Arisugawa-Taruhito qui a la haute surveillance de la Société, et pour Président M. Tsuji-Shinji qui, élu en remplacement de S. E. M. Kuki Rûichi en 1886, dirige toute l'administration des affaires de la Société. Les 200 membres ayant voix délibérative, choisis parmi les membres de la Société, sont chargés de discuter et de décider toutes les questions qui la concernent.

Les affaires principales de la Société sont réparties entre sept sections:

1° Section de l'enseignement primaire.
2° Section de l'enseignement secondaire.
3° Section de l'enseignement des filles.
4° Section de l'enseignement populaire.
5° Section des sciences et des arts.
6° Section des lettres et des beaux-arts.
7° Section de l'administration de l'enseignement.

A la tête de chaque section, se trouve un chef élu par les membres qui en font partie; ce chef est chargé de toutes les affaires appartenant à sa section et même prend part à toutes les affaires importantes de la Société en qualité de conseiller.

Les articles du règlement concernant la constitution d'un fonds de réserve ont été mis à exécution. Les sommes provenant des donations de Son Altesse le Prince Impérial Arisugawa-Taruhito et de divers

membres de la Société forment un capital de plus de 1 000 *yen*. Cette somme a été employée à l'achat de rentes sur l'État, ainsi que celle provenant des souscriptions des membres perpétuels et des donations des personnes qui s'intéressent aux progrès de l'éducation. On a pu ainsi fonder sur une base solide le fonds de la réserve de la Société, en vue de lui assurer une existence perpétuelle.

L'administration de la Société a son siège à Hitotsu-Hashitôrichô, n° 21, dans le quartier Kanda, à Tôkyô. Des administrateurs, des secrétaires et des employés subalternes sont chargés des détails de l'administration des affaires sociales.

RÈGLEMENT DE LA SOCIÉTÉ D'ÉDUCATION DU JAPON

Article premier. — Le but de la Société est de contribuer à la propagation, à l'amélioration et aux progrès de l'éducation au Japon.

Art. 2. — Le nom de la Société est Dai-Nihon Kyôiku-kwai. Elle a son siège à Tôkyô.

Art. 3. — Toutes les personnes qui s'intéressent à la réalisation du but de la Société peuvent y être admises comme membres ordinaires.

Art. 4. — Le titre de membre honoraire est offert aux personnes de distinction, et aux savants appartenant ou non à la carrière de l'enseignement, toutes les fois que leur haute situation, leur expérience ou leurs talents peuvent aider puissamment la Société à atteindre son but.

Art. 5. — La Société a en outre des patrons. L'un d'eux est prié de vouloir bien exercer, sous le titre de Président d'honneur (Sô-Sai), une surveillance continuelle sur la Société.

Art. 6. — Le titre de patron est réservé aux Princes du sang qui daigneront faire partie de la Société.

Art. 7. — La Société se ramifiera dans le Hokkaidô et les départements, en formant des Sociétés locales de pédagogie qui prendront le nom de Société d'Éducation du Japon. — N. B. A Tôkyo, il ne sera pas établi de succursale de la Société.

Art. 8. — Les affaires principales de la Société sont réparties entre sept sections : Section d'enseignement primaire; d'enseignement secondaire; d'enseignement des filles; d'enseignement populaire; des sciences et des arts; des lettres et des beaux-arts; de l'administration scolaire.

1° La section de l'enseignement primaire s'occupe de toutes les questions relatives à l'enseignement dans les écoles primaires, les salles d'asile, et de l'instruction des aveugles et des sourds-muets.

2° La section de l'enseignement secondaire est chargée de tout ce qui concerne l'enseignement des jeunes gens et des jeunes filles dans les écoles secondaires, les écoles normales et diverses autres écoles.

3° La section de l'enseignement des filles s'occupe de l'enseignement spécial des filles et de l'éducation dans la famille.

4° La section de l'enseignement populaire est chargée de ce qui se réfère à la publication des ouvrages populaires, aux jeux ou aux théâtres, bref de tout ce qui peut exercer quelque influence favorable sur les coutumes et les mœurs du pays.

5° La section des sciences et des arts est chargée de l'application des sciences et des arts à l'enseignement en général.

6° La section des lettres et des beaux-arts est chargée de l'application des lettres et des beaux-arts à l'enseignement en général.

7° La section d'administration scolaire est chargée des questions relatives aux méthodes d'administration et d'économie scolaires.

Art. 9. — Le personnel du Bureau de la Société est composé comme il suit :

Un président, sept chefs de sections, sept conseillers, deux cents membres ayant voix délibérative, deux administrateurs, six secrétaires.

Art. 10. — Le Président a la haute direction de toutes les affaires de la Société. — N. B. Il préside les séances générales du comité délibératif, celles qui sont tenues par deux ou plusieurs sections réunies et les séances de discussion.

Art. 11. — Tout ce qui rentre dans les attributions d'une section est placé sous le contrôle de son chef respectif. — N. B. Chaque section est présidée par son chef quand elle tient séance.

Les conseillers sont chargés de donner leur avis dans les questions de grande importance.

Art. 13. — Les membres ayant voix délibérative ont droit de vote dans les séances du comité délibératif et dans les séances de section et de discussion. — N. B. Ils peuvent faire partie d'une ou de plusieurs sections à leur choix.

Art. 14. — Les administrateurs sont chargés de la partie des affaires de la Société, qui leur est assignée.

Art. 15. — Les secrétaires sont chargés de prêter leur concours à l'expédition des affaires générales de la Société.

Art. 16. — Le Président est élu au scrutin dans une réunion générale annuelle.

Art. 17. — La durée des fonctions du Président est fixée à 4 ans. — N. B. Il est rééligible indéfiniment.

Art. 18. — Les chefs de sections sont élus par les membres ayant voix délibérative dans leur section respective.

Art. 19. — Les chefs de sections deviennent, par le seul fait de leur élection, conseillers de la Société.

Art. 20. — Les membres ayant voix délibérative sont élus au scrutin dans la réunion générale annuelle, — N. B. Dans le cas où quelques vacances viendraient à se produire parmi eux, il y sera pourvu dans l'assemblée générale annuelle qui suivra, mais auparavant une liste des personnes proposées à l'élection devra être publiée.

Art. 21. — Les membres ayant voix délibérative sont élus pour 4 ans et ils sont renouvelables par moitié tous les deux ans. — N. B. Ils peuvent être réélus.

Art. 22. — Les administrateurs et les secrétaires sont nommés par le Président lui-même.

Art. 23. — Le Président, les chefs de sections et les membres qui ont voix délibérative ne recevront aucun traitement; le traitement des administrateurs et des secrétaires sera fixé par le Président.

Art. 24. — Le Président peut, si les affaires de la Société l'exigent, instituer une commission extraordinaire ou prendre des employés subalternes.

Art. 25. — Ces employés seront payés tant par jour. Le quantum des honoraires de la commission est laissé à la discrétion du Président.

Art. 26. — Les membres ayant voix délibérative se réuniront en assemblée générale dans les cas suivants :

1° Lorsqu'il sera question d'apporter quelque modification au règlement de la Société.

2° Lorsqu'il s'agira de discuter quelque question de grande importance pour la Société.

3° Sur la proposition de dix au moins d'entre eux.

Art. 27. — Les Sections se réuniront en séance dans les cas suivants :

1° Pour répondre aux questions proposées par les diverses succursales de la Société.

2° Pour traiter les questions importantes relatives à chacune d'elles.

3° Pour discuter les questions d'enseignement, proposées par les divers ministères.

Art. 28. — Les membres ayant voix délibérative ne pourront tenir d'assemblée générale s'ils ne sont réunis en nombre égal, au moins, au cinquième de leur nombre total.

Art. 29. — Toutes les questions discutées en séance seront décidées à la majorité absolue des voix. En cas de partage, la voix du Président sera prépondérante.

Art. 30. — Une réunion ordinaire aura lieu chaque mois. Dans cette séance on procédera comme suit :

1° Discours, conférences et causeries concernant l'éducation.

2° Discussion et acceptation des rapports spéciaux. — N. B. Il n'y aura de réunion mensuelle ni au mois d'août ni dans le mois où aura lieu la réunion générale annuelle.

Art. 31. — Une réunion générale annuelle aura lieu chaque année. On y procédera dans l'ordre suivant :

1° Rapport sur l'état général de la Société et de ses diverses succursales, sur la comptabilité et les publications de la Société.

2° Discours, conférences, causeries, questions relatives à l'éducation.

3° Discussion et acceptation des rapports spéciaux.

Art. 32. — Les diverses sections se réuniront en séance pour discuter respectivement les questions qui les concernent.

Art. 33. — Les discours, conférences et discussions qui se seront produits aux diverses réunions seront publiés dans un numéro extra de la Revue de la Société et distribués à tous les membres.

Art. 34. — Des succursales de la Société pourront être établies avec la permission du Président dans les localités où résideront plus de cent membres. — N. B. Dans des circonstances spéciales, une succursale de la Société pourra être établie dans une localité où résident moins de cent membres.

Art. 35. — Le personnel du bureau d'une Société locale devra être composé comme suit :

Un Président, des membres ayant voix délibérative, des administrateurs, des secrétaires.

Art. 36. — Le Président d'une Société locale dirige l'administration de toutes les affaires de cette Société.

Art. 37. — Les membres ayant voix délibérative ont droit de vote dans toutes les discussions.

Art. 38. — Les administrateurs sont chargés des affaires de la Société locale à laquelle ils appartiennent.

Art. 39. — Les secrétaires concourent à l'expédition des affaires générales de la Société locale.

Art. 40. — Le Président et les membres ayant voix délibérative seront élus pour 4 ans par les membres de leur Société respective.

Art. 41. — Les administrateurs et les secrétaires de chaque Société locale seront nommés par son Président.

Art. 42. — Les dépenses ordinaires d'une Société seront à la charge de ses membres et devront être réglées de la manière la plus sage,

Art. 43. — Les diverses Sociétés devront adresser une fois par an, à la Société centrale, un rapport sur leur état respectif. — N. B. Des rapports spéciaux pourront néanmoins être envoyés toutes les fois qu'il y aura lieu.

Art. 44. — Le règlement de chaque Société devra être approuvé par le Président de la Société centrale.

Art. 45. — Un représentant de chaque Société locale devra assister à la réunion générale annuelle, tenue par la Société centrale. Il pourra au même titre que ceux ayant voix délibérative discuter et émettre un avis sur les questions d'enseignement. — N. B. Ses frais de voyage seront payés par la Société centrale.

Art. 46. — Tous les membres de la Société peuvent amener leurs parents ou amis à la réunion générale annuelle et aux réunions ordinaires de la Société pour entendre les discours, discussions et conférences. — N. B. En cas d'exiguïté de la salle de réunion, l'entrée pourra être refusée à ces auditeurs.

Art. 47. — La Société publiera une revue mensuelle, laquelle sera distribuée à ses membres. — N. B. Ce qui concerne les succursales de la Société sera aussi mentionné dans cette revue.

Art. 48. — Outre les réunions régulières, la Société tiendra, de temps en temps, des réunions où seront faits des discours, conférences, etc., concernant l'éducation.

Art. 49. — Sur l'invitation d'autres associations pédagogiques, la Société pourra envoyer quelques-uns de ses membres à titre de représentants pour assister à leurs réunions.

Art. 50. — La Société établira une bibliothèque si elle le juge convenable.

Art. 51. — Les dépenses ordinaires de la Société seront couvertes par les cotisations de ses membres et toutes autres sommes qu'elle recevra.

Art. 52. — La cotisation mensuelle est fixée à 30 *sen* pour les membres résidant à Tôkyô et à 20 *sen* pour les membres des autres localités. — N. B. Les membres résidant à Tôkyô, faisant une donation de 30 *yen*, et ceux des autres localités, faisant une donation de 20 *yen*, au moins, seront également libérés de toute cotisation pour l'avenir et deviendront membres perpétuels.

Art. 53. — Toute personne désirant devenir membre de la Société, devra payer un droit d'entrée d'un *yen*.

Art. 54. — La Société formera graduellement un fonds de réserve pour assurer son existence dans l'avenir. — N. B. Les intérêts provenant dudit capital seront employés, si les circonstances l'exigent, aux dépenses courantes de la Société.

Art. 55. — Le fonds de réserve de la Société sera constitué à l'aide des souscriptions des membres perpétuels, des droits d'entrée, des donations, etc.

Art. 56. — Toute donation en argent ou en nature sera inscrite avec le nom du donateur sur le registre de la Société, afin d'en garder perpétuellement le souvenir. — N. B. Les diverses sommes d'argent, le nombre des objets ainsi donnés et les noms des donateurs seront en outre publiés de temps en temps dans la Revue de la Société.

Art. 57. — Toute personne faisant donation d'une somme de 30 *yen* au moins sera considérée comme membre donateur de la Société. Elle recevra gratuitement chaque mois un exemplaire de la Revue de la Société. — N. B. Toute personne faisant donation d'objets de valeur pourra être aussi considérée comme membre donateur de la Société.

Art. 58. — Le Président est libre d'établir des règles spéciales pour faciliter l'exécution du présent règlement de la Société.

Art. 59. — Tout membre qui aura enfreint le règlement de la Société ou qui aura commis quelque acte de nature à porter atteinte à la considération de la Société, pourra être exclu s'il plaît au Président.

Art. 60. — Toute modification au règlement de la Société devra être proposée par vingt membres au moins et ne pourra être acceptée qu'après une décision prise par l'assemblée générale des membres ayant voix délibérative.

11 mai, 21e année de Meiji (1888).

UNE UNIVERSITÉ CATHOLIQUE AUX ÉTATS-UNIS

L'inauguration de l'Université catholique a eu lieu le 13 novembre.

Un grand nombre de prélats, de prêtres, de laïques ont assisté à la cérémonie qui a été fort imposante.

Après avoir prononcé une courte allocution, le cardinal Gibbons a béni l'édifice.

Mgr Satorelli, le représentant du pape, a célébré la messe.

M. Blaine, secrétaire d'État, M. Rusk du département de l'agriculture, M. Sherman, sénateur, se trouvaient parmi les présents. Le président Harrison est arrivé à la fin de la cérémonie.

BIBLIOGRAPHIE

LIONEL DAURIAC, *Croyance et réalité*. — V. COURDAVEAUX, *Comment se sont formés les dogmes*. — JULES THOMAS, *Principes de philosophie morale*. — E. BELZUNG, *Anatomie et physiologie animales*. — E. GUILLON, *La France et l'Irlande pendant la Révolution. Hoche et Humbert*. — A. DE FOVILLE, *Frédéric Bastiat. Œuvres choisies*. — G. DE MOLINARI, *Malthus. Essai sur le principe de population*.

Croyance et réalité, par LIONEL DAURIAC, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Montpellier (1 vol. in-12, Paris, Alcan, 1889). — Le volume que vient de publier M. Lionel Dauriac n'est pas, comme le titre pourrait porter à le croire, un traité sur le problème de la certitude mais un recueil d'essais d'origine assez diverse. Par exemple, les essais sur la réalité (le Réalisme du sens commun, Dualisme et Monisme, la Substance et le Phénomène, l'Être et la Loi) sont les échos de cours professés soit à Lyon, soit à Montpellier; il en est de même des essais sur l'Axiome et la Croyance, le Dogmatisme, Scepticisme, Probabilisme, Déterminisme, etc.; d'autres enfin ont déjà paru sous forme d'articles dans la *Critique philosophique*. Le point de vue de l'auteur est bien connu; il y prépare le lecteur par une introduction où il a cru devoir exposer (est-ce dans un but apologétique?) l'histoire de ses idées. Il est fort intéressant d'y voir comment, en dépit des programmes et de la vigilance des inspecteurs généraux, le kantisme ou néo-kantisme s'est tout doucettement substitué au spiritualisme de Cousin dans les chaires ou dans beaucoup de chaires de l'Université. L'évolution des idées chez M. Lionel Dauriac est également fort instructive à suivre : le cousinisme est son point de départ de situation; ses premières sympathies vont à Auguste Comte, à l'homme célébré, prêché par M. Pierre Lafitte, plus encore peut-être qu'au philosophe; bientôt l'action d'un nouveau pôle se fait sentir et l'écolier de la rue d'Ulm, ravi par la doctrine de Kant interprétée par M. Lachelier, confesse la majesté de la loi morale; ajoutons des traces de néo-péripatétisme laissées dans sa pensée par le concours d'agrégation. Enfin la promotion quitte l'École et va enseigner la philosophie spiritualiste dans les lycées. « Or, raconte l'auteur, voici ce qui arriva. Il arriva que plusieurs normaliens, dispersés aux quatre points cardinaux de la France, s'écrivant peu ou point, se firent part, presque en même temps, des sympathies que leur inspirait le nouveau criticisme et de leur adhésion récente ou imminente à cette philosophie. Qui avait préparé cette adhésion? M. Renouvier..., M. Pillon..., M. Boutroux...; enfin il est permis de penser que notre passage dans l'enseignement secondaire et les expériences que nous y avions faites, eurent leur part d'influence sur cette « révolution ». En entrant dans ces détails M. Lionel Dauriac veut expliquer comment il a été amené à « abjurer » ses anciennes convictions de normalien pour venir grossir les rangs des « renouviéristes »;

mais, chemin faisant, il s'aperçoit qu'il devient un document pour la psychologie; aussi, tout en observant dans son récit la suite et l'enchaînement des circonstances qui ont déterminé l'évolution de sa pensée, prend-il soin, en note, de décocher une pointe à l'adresse des déterministes et de leurs questions oiseuses. Du reste, je ne crois point que ce soit par l'effet d'une nécessité immanente aux choses, non plus que d'un décret éternel, qu'en 1875 M. Dauriac s'est abonné à la *Critique philosophique;* mais on peut penser que l'auteur tel qu'il nous est donné aujourd'hui est le produit de ces influences si soigneusement énumérées, en y ajoutant une bonne dose d'esprit et d'un certain esprit comme apport personnel, dot héréditaire selon les déterministes, le « je ne sais quoi » des néo-kantistes. — Toutes ces études sont écrites d'une plume facile, élégante, brillante; les questions les plus abstruses sont abordées avec une aisance parfaite, ainsi qu'il convient à un maître; on est entraîné par le mouvement rapide et sans heurt de la pensée et par l'abondance du discours; seulement un moment vient où on est tout surpris d'avoir fait tant de chemin et d'être si peu avancé. Cela est particulièrement sensible dans l'essai consacré aux « deux morales ». La critique de l'évolutionnisme est brillamment conduite; elle charmera non seulement les adversaires de cette doctrine, mais encore ceux qui, tout en y étant sympathiques, estiment que la morale du bonheur n'est pas une morale. Que va maintenant nous apporter la conclusion? quel est le pain de vie, caché aux yeux des déterministes, et que le néo-kantisme va distribuer aux masses dispersées sur le parvis de l'Église? « La vie, nous dit l'auteur, n'est en soi ni bonne ni mauvaise. Elle n'a pas un prix fait à l'avance; elle vaut seulement par le sage emploi de notre activité. » Mais encore n'est-elle point absurde? M. Dauriac, qui raille avec tant de verve les espérances désintéressées des évolutionnistes, quelle perspective nous ouvre-t-il sur l'origine et sur la destinée de l'humanité ou des personnes humaines, et croit-il suffire à tout avec la croyance à l'impératif catégorique, dernier débris de la vieille métaphysique, auquel l'École assure un heureux sort, mais qui est sans aucun lien avec la vie sociale?

Comment se sont formés les dogmes. Conférences sur l'histoire de l'Église faites dans les loges de France et de Belgique, par V. Courdaveaux, professeur à la Faculté des lettres de Lille (1 vol. in-12. Paris, Fischbacher, 1889). — Longtemps le voltairianisme a seul représenté en France l'esprit de libre examen. Ainsi que le rappelle l'auteur, la critique biblique, créée par Richard Simon, prêtre de l'Oratoire, a été étouffée dès sa naissance par l'influence toute-puissante de Bossuet. Lorsque, au XVIIIe siècle, les hommes cultivés commencèrent à s'affranchir de la tradition, ils se trouvèrent au dépourvu vis-à-vis de l'autorité, sans autre armes que celles de la raison ou pour mieux dire du sens commun, sans autres ressources que leur esprit d'ailleurs inépuisable. Mais la méthode voltairienne, utile peut-être comme une rapide chevauchée d'avant-garde, merveilleuse de bon sens entre les mains du maître, est la plus décevante au point de vue des intérêts de la vérité. Le ridicule est une espèce de persécution et il est dangereux de faire des martyrs; il ne détruit point la croyance, pas toujours même chez celui qui l'emploie avec le plus de virtuosité; il l'exaspère et la renforce chez les autres. Le progrès des sciences historiques a fourni aux esprits indépendants de notre siècle

des méthodes plus sûres, et les a habitués à procéder d'une manière moins offensante pour des convictions très respectables chez des honnêtes gens qui y rattachent toute leur vie morale, et en même temps plus efficaces au point de vue scientifique. Ces études si nouvelles en France ont eu longtemps deux foyers : Strasbourg (Scherer, Colani, Reuss) et le Collège de France avec Renan et Havet. Le premier de ces foyers a eu moins d'éclat que le second; mais son action, qui s'exerçait dans un milieu bien déterminé, a produit des effets faciles à constater et à coup sûr considérables. Peut-on en dire autant du second? M. Havet a-t-il formé beaucoup de disciples? En tout cas, ce ne sont pas des hébraïsants! Les ouvrages de M. Renan ont eu un retentissement énorme; il est permis de penser qu'ils ont fait une large trouée dans l'opinion publique, mais elle ne tardera pas à se refermer après le passage du brillant écrivain, s'il ne laisse après lui un certain nombre de continuateurs qui, sans prétendre au génie du maître, contribuent, par leur travail et leur amour sincère du vrai, à affermir son œuvre et à en féconder les résultats.

M. Courdaveaux est peut-être le seul professeur de nos Facultés (en dehors bien entendu des Facultés de théologie) qui se soit appliqué avec persévérance à ces questions d'histoire religieuse, fort ardues assurément, mais dignes par leur importance individuelle et sociale d'une étude attentive et d'un long effort. Aussi l'essai qu'il a tenté de porter devant le grand public, sous une forme claire qui n'exclut pas la solidité du fond, le résultat de ses travaux d'érudition et de critique, mérite-t-il d'être signalé et encouragé. Rien de voltairien dans ces études sur la composition de la Bible, la formation historique des dogmes du péché originel, de la Trinité, etc., sur les débuts de la papauté, ou sur les théories politiques de l'Église; quoique cependant une part encore trop grande soit faite à la polémique. « Pour écrire l'histoire d'une religion, a dit Renan, il faut y avoir cru et n'y plus croire ». Tel paraît bien être le cas de l'auteur; seulement on dirait, à le lire, qu'il n'a jamais connu de la religion que le dogme et l'autorité ecclésiastique : il parle de l'un et de l'autre en esclave révolté qui, même au sein de la liberté, garde le ressentiment de l'ancienne servitude. Il ne laisse pas assez voir le respect et, si j'ose dire, le souci de ce sentiment religieux indépendant de toute forme dogmatique, qui fait partie de la nature humaine (et même de la nature animale d'après Spencer), sans lequel il est impossible à l'histoire d'expliquer l'origine et la croissance du christianisme, et que le libéralisme devra gagner à sa cause sous peine d'échouer misérablement.

Principes de philosophie morale, conformes aux programmes de l'enseignement secondaire spécial, de l'enseignement secondaire des jeunes filles et des Écoles normales primaires, par Jules Thomas, professeur agrégé de philosophie au lycée d'Annecy (1 vol. in-8. Paris, F. Alcan, 1889). — Le livre de M. Jules Thomas est fort bien fait; il rendra de grands services aux professeurs de nos lycées chargés d'initier les élèves de sixième année d'enseignement spécial aux principes de la morale. Il a pour lui l'avantage d'être encore le seul de son espèce; et il sera sans doute bientôt suivi des Principes de philosophie scientifique. Signalons dans ce manuel l'heureuse innovation d'extraits de lectures à la fin de chaque chapitre. — « La doctrine présentée, nous dit l'auteur, n'est plus, aujourd'hui, nouvelle en France. » Une expérience de dix ans lui a

prouvé que le criticisme « se laisse parfaitement recevoir des jeunes gens et même des jeunes filles ». En fait, l'ouvrage pourrait s'intituler : » La philosophie de M. Renouvier mise à la portée de la jeunesse et introduite pour la première fois dans le cadre des programmes officiels. » Il est facile de prévoir que les fils ne seront point moraux de la même manière que les pères. Déjà, en apercevant ce titre de paragraphe : « Immoralité de la prescience divine, » je me disais : En effet, les jansénistes, les puritains ont été des hérétiques et par conséquent des malhonnêtes gens; et ce sont les jésuites qui ont sauvé la morale en défendant la cause du libre arbitre. Plus loin, en grosses égyptiennes : « La liberté est indémontrable. » Ames de nos pères, n'allez pas hanter les classes de philosophie, et assaillir nos nouveaux maîtres de vos justes réclamations! « Rendez-nous, direz-vous, nos dissertations où nous avons donné sept preuves irréfutables de la liberté. » Il en va à peu près de même pour les preuves de l'existence de Dieu. On n'a plus besoin d'être pieux pour être saint, et si Dieu est maintenu, c'est simplement pour garantir les légitimes intérêts du sage hors du temps et de l'espace. Ce qui étonnera peut-être encore plus les vieux spiritualistes, ce sera de trouver dans un manuel classique de philosophie, les deux dogmes du « péché originel » et de la résurrection ou « survivance » de la chair (p. 322, 354). Il faut bien croire que les dogmes sont éternels, lorsqu'on les voit renaître entre les pavés de nos collèges.

Anatomie et physiologie animales, pour la classe de philosophie, par E. Belzung, docteur ès sciences, professeur d'histoire naturelle au lycée Charlemagne. Avec 522 figures dans le texte (1 vol. in-8. Paris, F. Alcan, 1889). — Ce livre de classe, rédigé conformément aux programmes du 22 janvier 1885, est destiné aux élèves qui se préparent au baccalauréat ès lettres, au baccalauréat ès sciences restreint, et au baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial. C'est un manuel excellent, dont la lecture est facilitée par de nombreuses gravures très nettes; il est fort complet et exact, et peut être très utile à des candidats à la licence naturelle. On est même conduit à se demander, en voyant les proportions que prennent les questions des programmes (456 pages), lorsqu'un maître non seulement savant mais habile doit les expliquer à des débutants, si la culture générale comprend des connaissances aussi nombreuses et aussi précises en anatomie et physiologie, et s'il n'y aurait pas lieu de faire des réductions sur ce chapitre.

La France et l'Irlande pendant la Révolution. Hoche et Humbert. D'après les documents inédits des archives de France et d'Irlande, par E. Guillon, docteur ès lettres (1 vol. in-18 jésus. A. Colin, Paris). — Le regretté Hippolyte Carnot écrivait à l'auteur au sujet de son livre : « Lorsque, il y a plus de trois ans, vous m'avez annoncé votre intention de faire des recherches sur l'Irlandais Wolf Jone, je vous ai vivement encouragé. Wolf Jone m'apparaissait, à travers quelques conversations de mon père qui l'avait personnellement connu, comme un de ces aventuriers héroïques qui semblent des comètes dans l'histoire, ne laissant après eux que le souvenir de leur course rapide, sans qu'une trace demeure empreinte sur le sol que leur pied a foulé. Vous vous êtes mis à l'œuvre... Vos enquêtes vous ont naturellement conduit à étudier, non pas seulement,

comme l'indique le titre de votre volume, les relations de la France avec l'Irlande pendant le Directoire et les expéditions de Hoche et de Humbert, mais encore les projets formés chez nous contre l'Angleterre, en retour de la haine savante (le mot est de vous) que son gouvernement avait vouée à notre pays depuis 1793. »

Frédéric Bastiat. Œuvres choisies. Avec une introduction, par M. A. DE FOVILLE (1 volume de la Petite Bibliothèque économique française et étrangère. Guillaumin, Paris, 1889). — Le petit volume que la maison Guillaumin vient de publier contient tous les chefs-d'œuvre du célèbre économiste, choisis avec autant de goût que de compétence par M. A. de Foville. Citons : Cobden et la Ligue (introduction); Sophismes économiques, Pamphlets et Apologues; l'État; Ce qu'on voit et ce qu'on ne voit pas; Harmonies économiques. Dans une intéressante introduction, M. de Foville raconte, plus complètement qu'on ne l'avait fait jusqu'ici, l'histoire singulière de Bastiat, apprécie judicieusement son rôle scientifique et fait revivre tout entier l'incomparable auteur des *Sophismes* et des *Harmonies économiques*.

Malthus. Essai sur le principe de population, avec une introduction. par M. G. DE MOLINARI (1 volume de la Petite Bibliothèque économique Paris, Guillaumin, 1889). — Dans l'introduction, consacrée à la biographie de Malthus, à l'analyse et à l'appréciation de ses ouvrages, M. G. de Molinari étudie les causes de l'impopularité de l'illustre auteur du *Principe de population*. Sans dissimuler ce qu'il y a de contestable dans sa théorie, il le justifie pleinement des accusations d'immoralité et d'inhumanité auxquelles il a été en butte.

F. D'ARVERT.

OUVRAGES NOUVEAUX

Bertrand (ALEXIS). *La Psychologie de l'effort et les doctrines contemporaines.* 1 vol. in-18 (Félix Alcan), 2 fr. 50.

Coste (ADOLPHE). *Nouvel Exposé d'économie politique et de physiologie sociale.* 1 vol. in-18 jésus (Guillaumin et Cie et Félix Alcan), 3 fr. 50.

Dubois (MARCEL). *Géographie économique de l'Afrique, l'Asie, l'Océanie et l'Amérique.* 1 vol. in-18 cart. toile (G. Masson), 4 fr. 50.

Ferraz. *Histoire de la philosophie pendant la Révolution* (1789-1804). 1 vol. in-18 (Perrin et Cie), 3 fr. 50.

Foncin (P.). *Atlas général* (sans texte), 1re partie, historique; 2e partie, géographique. 1 vol. in-4 cart. toile (Armand Colin et Cie), 7 fr. 50.

Feuvrier (JULIEN). *Un collège franc-comtois au XVIe siècle.* 1 vol. in-18 (A. Krugell, à Dôle), 3 fr.

Fouillée (ALFRED). *L'Avenir de la métaphysique fondée sur l'expérience.* 1 vol. in-8° (Félix Alcan), 5 fr.

Guyau. *Éducation et Hérédité. Étude sociologique.* 1 vol. in-8° (Félix Alcan), 5 fr.

James Bryce. *Le Saint Empire romain germanique et l'Empire actuel d'Allemagne*, traduit de l'anglais par ÉMILE DOMERGUE, précédé d'une préface d'ERNEST LAVISSE. 1 vol. in-8° (Armand Colin et Cie), 8 fr.

Letourneau (CH.). *L'Évolution politique dans les diverses races humaines.* 1 vol. in-8° (Lecrosnier et Babé), 9 fr.

May (GASTON). *Éléments de droit romain à l'usage des étudiants des Facultés de droit.* T. II. 1 vol. in-8° (Larose et Forcel), 8 fr.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 25030.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis ALFIERI, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr APATHY, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr AVENARIUS, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
DE BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr TH. BILLROTH, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BONGHI, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume CREIZENACH, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr CZIHLARZ, Professeur à l'Université de *Prague*.
DAREY, Professeur à l'Université de Me Gille (*Montréal*).
Baron DUMREICHER, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. FELMERI, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. FERRI, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald FISCHER, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI (Auguste), Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. HOFAN, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. VON IHERING, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr KEKULÉ, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*
KRÜCK, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. BROOKE LAMBERT, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr LAUNHARDT, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr LAUR, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
MICHAUD, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr MUSTAPHA-BEY (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*,
Dr NÖLDEKE, Directeur de l'École supérieure des fille à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
PHILIPPSON, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
POLLOK, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr RAMON DE LUNA. Professeur à l'Université de *Madrid*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
Dr SJÖBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. VON STEIN, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. SAGERCOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STOERK, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr THOMAN, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*
Dr THORDEN. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr ZARNKE, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations, comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothrs.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliveres.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier.
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. S. Jinkins, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-E. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jally.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayous.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints Pères. — 25030.

Neuvième année. — N° 12. 15 Décembre 1889.

JAN 13 19

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1889

Sommaire du n° 12 du 15 Décembre 1889

Pages.

Georges Lafaye. *Giordano Bruno* 537

Voss . . . . . *La Préparation pédagogique à l'enseignement secondaire dans l'Allemagne du Nord* (fin) . . 562

G. Monod . . . . *Les Études historiques en France* 587

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT 600

Les Dispenses de la Loi Militaire 616

Nouvelles et Informations 629

Réception de M. ÉMILIO CASTELAR à la Sorbonne; — Discours de MM. LAVISSE et JULES SIMON. — Communication de M. BERTHELOT à l'Académie des Sciences. — Déclaration de M. DE FREYCINET relative à la loi militaire.

Actes et Documents officiels 642

Bibliographie, par M. FRANCK D'ARVERT 651

Ouvrages nouveaux 656

AVIS

Pour éviter toute interruption dans l'envoi de la *Revue internationale de l'Enseignement,* MM. les Abonnés sont priés de faire parvenir avant le 31 décembre à MM. ARMAND COLIN ET Cie, 5, rue de Mézières, Paris, le renouvellement de leur abonnement pour 1890.

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue,* 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

JAN 18 1

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

GIORDANO BRUNO

L'idée d'élever un monument dans la ville de Rome à la mémoire de Giordano Bruno est venue, en grande partie, des Universités italiennes; le Comité, qui depuis quelques années poursuivait l'exécution de cette œuvre difficile, s'intitulait *Comité central universitaire*. Le jour de l'inauguration on a vu le recteur de l'Université de Rome, M. Cerruti, prendre place avec ses collègues à côté de la délégation des Chambres; un grand nombre de professeurs et d'étudiants étaient accourus de toutes les provinces de l'Italie pour ajouter par leur présence à l'éclat de la fête. A l'origine on avait pu croire que l'appel du Comité ne trouverait pas moins d'écho dans les grandes écoles de l'étranger; une liste d'adhésion, envoyée à travers le monde, était revenue à Rome couverte de noms, dont quelques-uns sont ceux de savants illustres, admirés et aimés de la jeunesse (1). Cependant on n'a pas revu au Campo di Fiora, dans la cérémonie du 12 juin dernier, ce beau cortège de maîtres et d'étudiants de toutes nations qui avait fait, un an plus tôt, l'orgueil et la joie de Bologne. La Sapienza a reçu plusieurs dépêches lui apportant les vœux des étudiants d'Upsal, de Marbourg, de Prague, et d'ailleurs; mais ceux qui les avaient signées n'ont point paru, pas plus que les savants étrangers qui, à la première heure, avaient accueilli favorablement le projet du Comité. Cette abstention a été remarquée; M. Bovio la constatait dans le discours même qu'il a prononcé au pied du monument. Personne du reste ne s'est trompé sur les causes auxquelles il faut l'attribuer. Il y a pour les peuples,

(1) V. le n° du 15 juillet 1889, p. 98.

comme pour les individus, des moments où le silence est d'or. On fait aujourd'hui, à l'occasion du Centenaire de la Révolution, le tableau des changements qui se sont produits depuis un siècle dans les mœurs, les habitudes d'esprit et les rapports mutuels des nations civilisées; les hommes de 1789 avaient sur nous un grand avantage; sous quelque bannière qu'ils fussent enrôlés, ils pouvaient mettre sans trouble intérieur la plus parfaite unité dans leur conduite; le devoir qu'ils s'étaient créé leur apparaissait sous une forme lumineuse qui éclairait leur âme jusqu'au fond; il se résumait pour eux dans un cri de guerre de deux ou trois mots. Heureuse simplicité d'un âge héroïque ! Depuis cette date mémorable, au milieu du grand conflit d'idées et de passions dont elle marque le début, les partis vont s'émiettant, les nationalités qui aspirent à l'existence, poussées par des intérêts opposés, hasardent des combinaisons imprévues, si bien que la politique d'autrefois ne nous paraît plus qu'un jeu d'enfant. Marier le Grand Turc avec la République de Venise a passé longtemps pour un problème qui ne comportait point de solution; rien ne nous garantit que demain nous n'en verrons pas se dénouer de plus difficiles. Dans le désarroi où ils nous jettent, quelques esprits subtils affectent un certain dilettantisme moral, qui a des sourires bienveillants pour toutes les causes. L'homme de cœur peut être aussi prudent tout en restant plus ferme : il ne se dit pas à la légère que la *vera via è smarrita*; il sait qu'elle se prolonge bien loin au delà de la nuée qui obscurcit sa vue; mais devinant un abîme, il se recueille en attendant le premier souffle qui emportera la nuée. Tel était sans doute le sentiment des professeurs de tous pays, qui, ayant accueilli avec faveur l'idée d'élever une statue au philosophe de Nole, sont restés chez eux lorsqu'on l'a inaugurée. Dans les circonstances actuelles, ils n'ont pas voulu aggraver la tâche, déjà fort lourde, de la diplomatie. En outre, beaucoup d'entre eux, et non des moins indépendants, ont refusé de s'associer à une manifestation populaire, dans laquelle on pouvait voir une menace contre le souverain respecté qui siège au Vatican; ils n'ont pas voulu se prononcer entre deux grandes infortunes, et le même sentiment de générosité qui les eût jadis éloignés avec horreur de la multitude pressée autour du bûcher de Bruno, les a tenus à l'écart de celle qui a causé au Saint-Père un moment d'inquiétude. Cette réserve a été générale; on l'a gardée en Angleterre et en Allemagne aussi bien qu'en France. Nous savions d'avance que notre pays n'y perdrait aucune des sympathies qui lui sont acquises dans les Universités italiennes; mais il nous a été

doux d'en avoir la preuve le jour où nous avons vu, à l'inauguration de la nouvelle Sorbonne, une nombreuse délégation d'étudiants italiens se mêler aux nôtres et faire retentir ses vivats sur cette colline Sainte-Geneviève, qui a jadis entendu la voix de Bruno. On présentait un jour à Louis XIV un rapport de Mansart sur un pavillon qui était alors en construction dans le parc de Versailles; il trouva qu'on y avait trop épargné les statues, les figures gracieuses des dieux de la Fable, et il ajouta de sa main, dans la marge : « Il me paraît que les sujets sont trop sérieux et qu'il faut qu'il y ait de la jeunesse mêlée dans ce que l'on fera. » Nos Universités rappelaient naguère ce bâtiment qui semblait trop sévère au goût du monarque. Depuis que nous avons réuni notre jeunesse éparse et que nous l'avons rappelée au grand jour, elle nous donne la gaieté qui nous manquait. Mais elle fait mieux encore. Grâce à cette heureuse liberté d'allures, qui a toujours été un de ses privilèges, elle traduit sans en éprouver d'embarras les émotions secrètes qui agitaient le cœur des sages; s'il est vrai qu'elle est souvent rebelle aux conseils de l'âge mûr, comme le dit le satirique, il arrive souvent aussi qu'elle en devient dans un élan spontané le meilleur interprète.

A en juger par les polémiques qu'a suscitées récemment le nom de Giordano Bruno, il semblerait être de ceux qui appellent naturellement les superlatifs. Cependant il ne manque pas d'écrivains équitables qui ont cherché à se faire, sur la vie et les œuvres de ce personnage énigmatique, une opinion dégagée de toute préoccupation de parti. Après l'enquête minutieuse à laquelle ils les ont soumises, il reste encore bien des points obscurs. Les pièces principales du procès tragique, qui a mis fin à la carrière de Bruno, nous sont encore inconnues; d'autre part, l'interprétation de ses écrits est hérissée de telles difficultés, qu'on n'a pu jusqu'ici pénétrer dans toutes les parties de sa doctrine et en composer une synthèse définitive. Plusieurs même étaient introuvables au commencement de ce siècle; ils faisaient la joie des bibliophiles, qui les achetaient sans les lire, le désespoir des philosophes, qui auraient voulu les lire sans les acheter. On ne peut pas se flatter actuellement d'en avoir une édition complète; M. Paul de Lagarde a rassemblé les œuvres italiennes dans une réimpression très fidèle qui a paru l'année dernière à Göttingue (1). En Italie même une commission, nommée par le ministre de l'instruction publique, s'occupe depuis 1879 de rechercher et de publier à

(1) *Le opere italiane* di Giordano Bruno ristampate da Paolo de Lagarde, 2 vol. in-4°, Gottinga, 1888, Dieterich.

nouveau les œuvres latines; trois volumes ont déjà été mis en vente (1). Mais il reste un certain nombre de manuscrits inédits que l'on conserve à Saint-Pétersbourg, et il faudra retrouver la trace de quelques ouvrages, dont on ne connaît que les titres; de sorte que Bruno tiendra en haleine pendant de longues années encore la curiosité des érudits. Néanmoins, ce que nous savons de lui fournit déjà des éléments d'appréciation très suffisants. Il y a plus de quarante ans M. Bartholmess lui consacrait une monographie approfondie, conduite avec prudence et sagacité (2); c'est un travail très estimable, qui a fait date et qu'on lit encore avec fruit. Des deux parties dont il se compose, l'une, qui contient un examen des ouvrages de Bruno et de son système philosophique, n'a pas été dépassée; l'autre, qui raconte sa vie, devait l'être nécessairement le jour où des documents nouveaux viendraient à sortir de la poussière des archives. Un professeur qui a enseigné la philosophie dans plusieurs Universités italiennes et qui a été ministre de l'instruction publique, M. Dominique Berti, aujourd'hui député au Parlement, a entrepris à son tour une série d'investigations dans les divers dépôts de l'Europe et il a réussi à grossir d'un grand nombre de pièces le dossier dont s'était éclairé son prédécesseur. Une vie de Bruno, qu'il donna en 1868, marquait déjà, grâce à cet important secours, un réel progrès; il n'a pas cessé, depuis, de provoquer de nouvelles recherches et d'en recueillir le résultat; il s'est attaché aux traces de Bruno, interrogeant les papiers de ses hôtes, de ses auditeurs et de ses juges, partout où on l'a vu passer jadis. Une seconde édition de l'ouvrage publiée cette année même, à l'occasion de la solennité de Rome, rassemble cette moisson patiemment glanée le long d'une brillante carrière universitaire (3). Les documents ajoutés par M. Berti à ceux dont s'était servi le premier biographe proviennent de trois dépôts différents. Le groupe le plus nombreux a été tiré des archives de Venise; il comprend tous les actes du premier procès que Bruno eut à soutenir dans cette ville devant le tribunal de l'Inquisition; il y repasse lui-même, en répondant aux questions qui lui sont posées, toute sa vie antérieure; c'est presque une autobiographie; outre l'exactitude dans les faits, elle a pour nous le grand avantage de reproduire çà et là des traits de caractère qui nous

(1) *Jordani Bruni Nolani opera latine conscripta* publicis sumptibus edita. 3 vol. in-8°. Neapoli, Morano, 1879-1886.

(2) *Jordano Bruno*, par Christian Bartholmess, 2 vol. in-8°. Paris, Ladrange, 1847.

(3) Berti (Domenico), *Giordano Bruno da Nola*. Nuova edizione riveduta e nòtabilmente accresciuta. 1 vol. in-12, Torino, Paravia, 1889.

aident à lire dans cette âme troublée. Une seconde catégorie de documents a été retrouvée aux archives de Genève; elle se rapporte aux disputes engagées entre Bruno et le consistoire pendant l'année 1579. Enfin M. Berti nous met sous les yeux plusieurs procès-verbaux, conservés à Rome, qui se rapportent au dernier procès, et même aux derniers jours de la vie de Bruno. M. Berti annonce qu'il publiera prochainement un second volume où il exposera ses vues sur la doctrine de son héros. En attendant qu'il ait mené à bonne fin cette nouvelle partie de sa tâche, essayons de faire revivre, avec le secours de la première, la figure qui depuis tant d'années captive son attention. Le livre qu'il nous promet s'adressera surtout aux philosophes; celui qui est déjà sorti de sa plume s'adresse à tout le monde. Si l'on écarte l'examen du système de Bruno (1), il y a encore dans le récit de ses aventures une ample matière d'étude. Il avait traversé la Suisse, la France, l'Angleterre, l'Allemagne et l'Autriche, frappant à la porte des Universités, visitant les cours des souverains, soupant chez les grands seigneurs. Il y a profit à repasser par les chemins qu'il a suivis, quand on n'y gagnerait que de préciser quelques-unes des idées qu'éveille en nous son souvenir. Pour ceux qui en sont tentés, M. Berti est un guide à la fois riche de savoir et sobre d'exclamations.

La vie de Bruno présente une contradiction dont on s'étonnerait peut-être si on n'en rencontrait de nombreux exemples surtout parmi les hommes qui ont devancé leur siècle; son humeur est inquiète, son esprit agité, tout le trouble et le passionne, une effervescence perpétuelle fait bouillonner sa pensée; et en même temps il a sans cesse devant les yeux une idée fixe qui le fascine, il la suit sans hésiter jusqu'au terme fatal où il sait qu'elle le conduira. Cette âme mobile obéit à une logique impitoyable et à une volonté de fer. Personne du reste ne s'est mieux connu. En tête de sa comédie du *Chandelier*, qui est un de ses premiers ouvrages, Bruno, encore tout jeune, se dépeint comme un homme « gai dans la tristesse, triste dans la gaîté ». Ce n'est pas seulement par cet état de malaise qu'il se rapproche de notre génération; mais cette épigraphe qu'il inscrit au frontispice de son œuvre établit peut-être mieux que tout le reste, entre nous et lui, une sympathie qui double notre curiosité; d'autant plus qu'ici la mode n'est pour rien; nous sentons que cette mélancolie n'est pas le résultat plus ou moins imaginaire d'une contagion qui passe

(1) Voir dans la *Revue des Deux Mondes* de 1847 (t. XVIII), p. 1071, l'article de M. Saisset sur le livre de M. Bartholmess.

sur le monde, mais une maladie profonde et véritable, qui n'a que trop de raisons d'être. Bruno ajoute dans la Préface du même ouvrage : « Si vous connaissiez l'auteur, vous lui trouveriez l'air égaré; on dirait qu'il est toujours en contemplation devant les peines de l'enfer; s'il rit, ce n'est que pour faire comme les autres; la plupart du temps on le voit dégoûté, rétif et bizarre; il n'est jamais content de rien, il est revêche comme un vieillard de quatre-vingts ans, fantasque comme un chien criblé de morsures. » Mais cet homme qui s'appelle lui-même *le Dégoûté, académicien de nulle Académie,* n'a rien d'un contemplatif ni d'un résigné. L'auteur de la statue qu'on lui a élevée récemment à Rome, M. Ferrari, l'a représenté dans une attitude calme et sévère, la tête voilée sous le capuchon du moine, les deux mains croisées sur un livre entr'ouvert (1). Sachons gré au sculpteur de n'avoir pas donné un pendant au Savonarole qui se démène si furieusement au pied du palais de Ferrare. Cependant Bruno a dû avoir le geste plus véhément. Ce fut avant tout un homme d'action, fait pour les batailles de la parole et de la plume. A travers toutes les vicissitudes de sa fiévreuse existence, il marche droit au bûcher qu'il prévoit dès le premier jour, enseignant et disputant sans cesse comme il eût prêché si la foi lui fût restée. Il semble même que la vision de l'horrible supplice l'attire et le ramène par une force surnaturelle entre les mains du bourreau. Se trouvant à Londres, seize ans avant le sacrifice suprême, il écrit avec un enjouement funèbre qu'il aura bien autour de lui « cinquante ou cent torches, quoique marchant en plein midi, s'il lui arrive de mourir en terre catholique romaine ». Ses biographes, jusqu'ici, n'avaient pas suffisamment fait ressortir l'unité de cette vie qui semble avoir été ballottée entre tant d'écueils. M. Berti a pu être plus exact, et il le doit surtout aux documents qui leur avaient manqué. Ainsi, il n'est pas juste de prétendre, comme on l'a fait, que Bruno a été chassé d'une Université à l'autre et que, s'il n'a pu se fixer nulle part, c'est qu'il a dû fuir devant la persécution. La vérité, c'est que ce dominicain séparé de l'Église s'est considéré comme l'apôtre d'une philosophie nouvelle; il s'est proposé d'enseigner les nations les unes après les autres et il a poursuivi son dessein à travers le monde, poussé par cette passion que Bayle, parlant d'André Alciat, appelle excellemment « une humeur coureuse de chaire, une humeur inconstante dont le vrai remède est la mort ». Ses réponses devant l'Inquisition de Venise ne laissent aucun doute

(1) On a pu en voir un moulage, cette année, à l'Exposition universelle de Paris.

sur l'idée qu'il se faisait de sa mission; de plus, elles montrent clairement qu'en dehors de l'Italie il ne fut jamais inquiété au point d'être obligé de fuir pour sauver sa vie, quoique plusieurs fois il ait eu des démêlés avec ses hôtes. Peut-être aussi est-il vrai qu'il eut assez d'habileté pour devancer les rigueurs que sa doctrine devait nécessairement attirer sur sa tête; il partit librement de chaque étape au moment où il jugea que sa liberté ne tarderait pas à être menacée; mais s'il eût rencontré sur son chemin la bonne abbaye de Thélème où il aurait pu « soi gouverner, non au son d'une cloche, mais au dicté de bon sens et entendement, » il n'y serait pas demeuré. L'impérieuse vocation qui le tourmentait l'en aurait fait sortir bientôt pour aller fonder ailleurs des succursales; il aurait été porter au loin la bonne parole des Thélémites, au risque de souffrir pour eux le martyre. A l'âge de 15 ans, il entre comme novice au couvent de Saint-Dominique à Naples, où avait jadis retenti la voix de saint Thomas d'Aquin; il vient à peine d'y faire sa profession solennelle qu'il s'attire une première affaire; le maître des novices dresse contre lui un acte d'accusation qui doit aboutir à un procès religieux; mais considérant la jeunesse du coupable, le moine déchire son réquisitoire. Revêtu du sacerdoce, Bruno voit ses doutes grandir, il les communique à ceux qui l'entourent; un second procès, dirigé cette fois par le Père provincial, se prépare contre lui. Il part pour Rome; puis il gagne le territoire de Gênes et s'arrête à Noli; il vit là quelques mois avec les modestes ressources qu'il se procure en apprenant la grammaire aux enfants dans une école publique; il emploie ses heures de loisir à donner des leçons privées sur la sphère à des gentilshommes de la ville. A quelque temps de là on le voit errer dans l'Italie du Nord, toujours pauvre, toujours inquiet, écrivant pour vivre, vêtu d'habits tantôt ecclésiastiques tantôt laïques; mais c'est encore sa seule volonté qui le chasse ainsi devant lui; car, après avoir traversé les Alpes, la première porte à laquelle il va frapper, à Chambéry, est celle d'un couvent de son ordre. Pendant treize ans, de 1579 à 1592, Bruno promène à travers la France, l'Angleterre et l'Allemagne ses goûts inconstants et son idée fixe. Dans cette course aventureuse il se trouve souvent aux prises avec le besoin; quand il arrive à Genève, on lui fait entendre qu'il devrait déposer le costume religieux dont il est revêtu; mais il n'a pas de quoi s'en acheter un autre; il se taille des chausses dans sa robe de dominicain, la colonie italienne lui donne un chapeau et un manteau, et lui procure une place de correcteur d'imprimerie, qui doit pour

quelque temps assurer sa subsistance. Mais il ne faut pas oublier aussi qu'il a connu des jours moins sombres; des mains amies se sont plus d'une fois tendues sur son passage, il a eu des protecteurs, dont quelques-uns illustres, il a approché des souverains qui lui ont fait bon accueil; à certaines heures on serait tenté de croire qu'il a enfin trouvé le port et qu'il lui serait possible de se faire pardonner, avec un peu de patience, la hardiesse de son enseignement. Mais il lui faut davantage : il lui faut un auditoire toujours nouveau, un succès de plus en plus éclatant, un entier acquiescement des esprits, qu'il ne rencontre nulle part, et qui, à cette date, est une chimère. Il est à peine arrivé à Toulouse que la chaire de philosophie jadis illustrée par Raimond Sebonde devient vacante à l'Université; mais avant de se présenter au concours, il faut avoir le grade de maître ès arts; Bruno subit les épreuves nécessaires pour l'obtenir, puis ayant pris part au concours il l'emporte sur ses rivaux; il est nommé professeur ordinaire de philosophie. Va-t-il achever là sa carrière? Non; au bout de deux ans il se dirige vers Paris; il y ouvre un cours en qualité de professeur extraordinaire, « pour se faire connaître, dit-il, et pour s'essayer ». L'épreuve lui réussit; car on lui offre aussitôt l'ordinariat; il refuse, parce qu'il lui faudrait aller à la messe et que l'excommunication papale qu'il a encourue, dit-il, lui fait un devoir de s'en abstenir. La réputation lui vient; on parle de lui à la cour; Henri III se le fait présenter; les professeurs ses collègues se pressent pour l'entendre. Néanmoins il « prend congé de l'Université de Paris » et s'en va à Londres, muni d'une lettre du roi très chrétien qui le recommande à l'ambassadeur de France, Michel de Castelnau. Celui-ci le loge dans sa propre maison et, quoique bon catholique, lui laisse une entière liberté. La même faveur l'attend en Allemagne; l'empereur Rodolphe II, le duc de Brunswick acceptent la dédicace de ses livres, le couvrent de leur protection et garnissent sa bourse. A Francfort un grand imprimeur, frappé de son talent, le met en pension dans un couvent de Carmes, où on le voit tout le jour, au témoignage du prieur, « écrire ou se promener en chimérisant et en ruminant des choses nouvelles ». Partout il trouve le gîte assuré, partout on l'entoure de prévenances; on lui offre jusqu'à cette douce tranquillité du cloître, si séduisante pour les rêveurs lorsqu'ils peuvent y joindre l'indépendance de la pensée. Mais Bruno repasse les Alpes. Cette fois il est perdu. Jusqu'au bout il reste maître de son âme; mais il n'est plus maître de sa personne. Il est incarcéré à Venise et on lui intente un nouveau procès, le quatrième, qui ne sera pas le

dernier. Lorsqu'on jette les yeux sur les documents originaux de cette affaire, on est surpris de voir qu'elle aboutit à une rétractation à peu près complète de l'accusé. Faut-il croire qu'il était de bonne foi et qu'on nous a fidèlement transmis ses paroles? Ses antécédents et sa fin rendent cette hypothèse bien peu vraisemblable. Il est à remarquer que les différents tribunaux devant lesquels il comparut depuis son entrée dans l'ordre de Saint-Dominique semblent avoir mis une certaine gradation dans leur sévérité. Le maître des novices, au couvent de Naples, déchire l'acte d'accusation; le Père provincial le menace d'une seconde enquête plus sérieuse; on en réunit les éléments quand il passe à Rome; sa fuite suffit pour tout arrêter, et cependant, avant de gagner la France, il resta assez longtemps dans l'Italie du Nord pour que l'Inquisition eût pu l'atteindre à ce moment si elle l'avait voulu. Ne peut-on supposer qu'en le jetant en prison à Venise, lors de son retour, et en lui faisant subir un interrogatoire en forme elle voulut ajouter un avertissement plus pressant à ceux qu'elle lui avait déjà donnés? Et en ce cas les juges, disposés à lui éviter les dernières rigueurs, ne purent-ils pas interpréter favorablement quelques réticences et jeter un voile sur certains aveux? Le bras séculier auquel Bruno devait être livré si une sentence sans appel avait été alors portée contre lui, sévissait à Venise plus rarement qu'ailleurs. Peut-être espéra-t-on obtenir du prisonnier qu'il achèterait son salut en répétant une formule d'abjuration dictée. Ce qui le prouverait encore, c'est la lenteur avec laquelle procéda ensuite, à Rome même, le dernier tribunal qui jugea l'infortuné dominicain. M. Berti produit un écrou des prisonniers que le Saint-Office tenait dans ses cachots à la date du 5 avril 1590; on y voit que Bruno avait alors vingt compagnons, qui tous étaient incarcérés depuis quelques mois : il l'était, lui, depuis six ans, et ce fut seulement au mois de février de l'année suivante qu'on l'envoya au supplice. Il est évident que ce délai exceptionnel devait surtout, dans la pensée de ses juges, lui donner le temps de se raviser; il avait manifesté, à Venise, le désir de faire acte de soumission devant le pape; il se flattait sans doute de l'espoir que s'il désavouait ses infractions à la règle de l'ordre et s'il manifestait son respect pour l'Église, on ne le pousserait pas trop vivement sur ses principes philosophiques. Un des témoins, cités dans le procès de Venise, avait dit de lui « que c'était un des plus excellents et rares génies qui se puissent désirer, un homme d'exquise doctrine et savoir ». Bruno avait produit le même effet à tous ceux qu'il avait approchés; peut-être pensait-il tirer parti

de ses talents auprès du pape lui-même pour obtenir tacitement de faire des réserves sur le terrain de la doctrine. Clément VIII est représenté par les contemporains comme un homme d'une vertu et d'une charité exemplaires. Le cardinal Bentivoglio, qui fut son camérier secret, en fait, dans des mémoires posthumes, un magnifique éloge. Il nous le montre non seulement infatigable et habile dans les affaires, mais désintéressé, affable et bienveillant; il y eut un temps où, avant de prendre son repas, il servait à déjeuner, dans sa propre chambre, à douze pauvres de Rome. En 1600, pendant l'année du Jubilé, on le vit tous les dimanches monter à genoux la Scala Santa de Saint-Jean-de-Latran, bien qu'il souffrît de la goutte aux quatre membres et que chaque degré qu'il franchissait lui causât une douleur aiguë. Malgré cette rare piété, on ne peut dire qu'il eût dans le gouvernement la main pesante : ce fut lui qui réconcilia Henri IV avec l'Église. Peut-être doit-on attribuer à son intervention personnelle les longs efforts que fit le Saint-Office pour amener Bruno à composition. Mais, cette fois, le philosophe fut intraitable. Lorsque Galilée sortira du tribunal, la tête inclinée sur sa poitrine, la clairvoyance populaire lui prêtera une parole qu'il n'a peut-être jamais dite, mais qui fut dans sa pensée, et cette seule parole lui tint lieu de vengeance. Bruno condamné lance à ses juges une protestation éloquente et hautaine.

Il serait déraisonnable de demander à une nature si ardente les qualités fines, la mesure et le goût dans les choses de l'esprit. Bruno sacrifié en pleine maturité laissait une œuvre d'une étendue considérable; on a de lui trente-quatre ouvrages publiés de son vivant et deux autres qui l'ont été après sa mort; neuf dont on connaît les titres sont considérés comme inédits ou perdus, et il en reste quelques-uns en manuscrit, qui n'ont pas encore été bien étudiés. Son activité fut prodigieuse : mais aucun de ses écrits n'a laissé à travers les siècles cette trace lumineuse que rien n'efface. La difficulté qu'on éprouve aujourd'hui à s'en procurer les exemplaires originaux tient peut-être à ce qu'ils furent, après la condamnation de l'auteur, recherchés et détruits. Il est probable cependant qu'ils ne furent jamais beaucoup lus; Bruno ne retrouva jamais, la plume à la main, le succès que lui valut dans la chaire sa parole facile, animée, pleine d'une chaleur toute méridionale. C'est que ce fécond écrivain, dont l'imagination déborde, n'a pas de style et ne se soucie pas d'en avoir; il ne fait aucune difficulté de reconnaître que son latin est « épais et hirsute » et on peut dire qu'il n'est pas plus heureux dans sa langue

maternelle parce qu'il ignore l'art et le choix. L'éditeur d'un de ses ouvrages posthumes raconte qu'en général il dictait à un secrétaire et qu'il improvisait au fur et à mesure avec une telle rapidité qu'on avait peine à le suivre. Ce qu'il y a de piquant, c'est que ce novateur qui, dans ses idées, va bien au delà de la Réforme, est, dans son style, l'esclave d'une mode déjà vieillissante. Il s'attarde aux antithèses puériles; il noie les vérités les plus hardies dans un vain étalage d'érudition, qui semble parfois une gageure. Ce n'est pas là cependant une enveloppe mystérieuse sous laquelle il se déguise; sa vie nous répond assez qu'il n'était pas homme à combattre sous un masque; on sent trop bien que tout ce mauvais goût lui vient d'une disposition naturelle développée par la lecture des ouvrages fleuris et diffus publiés dans le cours du XVIe siècle. La prose et les vers, la mythologie, la métaphysique, l'astronomie et l'histoire se mêlent chez lui à tout instant. Sous cet assemblage sa philosophie rappélle ces guerriers du Nouveau Monde, qui cachent leur admirable prestance et la vigueur de leurs muscles redoutables sous des oripeaux disparates. Si on ignorait les dates de sa vie, ses titres seuls diraient à quelle époque il a écrit. On a beaucoup disputé sur le véritable sens que Bonaventure Despériers attachait à son *Cymbalum mundi*. Il faut plusieurs phrases pour expliquer certain des titres de Bruno; il s'est efforcé de piquer la curiosité publique sans s'apercevoir qu'il donnait à ses ennemis une arme de plus. Était-ce ingénuité d'un homme habitué à planer dans l'abstraction, ou bien voulut-il attirer le lecteur par l'appât d'un scandale, sauf à l'en priver ensuite? Toujours est-il qu'il a pâti plus que personne de cette ambiguïté. Un de ses principaux ouvrages est intitulé : *l'Expulsion de la bête triomphante;* peu de temps après sa mort on a prétendu que c'était un pamphlet contre l'Église et qu'il fallait y voir une des principales causes de sa condamnation. On peut se convaincre qu'il n'en est rien en lisant l'ouvrage jusqu'au bout; mais l'idée n'en est pas venue à l'écrivain malintentionné qui a porté ce jugement.

Par la *bête triomphante* Bruno entend les éléments impurs du paganisme, les fables scandaleuses de la mythologie où figurent des animaux et qui ont reçu au mépris de la morale et de l'humanité une sorte d'apothéose par les noms donnés aux signes du zodiaque et aux constellations de la voûte céleste. Il s'agit de purger le ciel de ces monstres qui ont survécu à la religion des Grecs et des Romains; on les remplacera par des vertus; mais que faire de ces proscrits, où les caser, quel parti en peut-on tirer?

Et les vertus, comment les classer, quelle hiérarchie établir entre elles? Bruno est amené à les passer en revue; il leur donne la parole et chacune plaide sa cause à son tour. Plus d'un préjugé social est ainsi combattu et redressé : on le voit, si la donnée première est bizarre, elle peut, une fois lancée, fournir matière à un développement juste et ingénieux. Mais qui se serait douté, à la seule vue du titre, que ce qu'il annonçait fût aussi inoffensif? Ceux des ouvrages philosophiques de Bruno qu'il a écrits en italien ont la forme de dialogues; les modèles qu'il y a suivis surtout sont Platon et Lucien; mais il s'est inspiré aussi d'Erasme en outrant sa manière. Il paie le plus large tribut au goût de son temps par l'abus qu'il fait de ses souvenirs classiques et par un dévergondage continu d'allégories; tous les êtres de la création se confondent dans ses tableaux au point de donner par instants comme une vision d'Apocalypse. On soupire en songeant qu'au moment où Bruno termine sa carrière, l'auteur du *Discours de la méthode* est déjà né, que ces deux hommes auraient pu se connaître et se comprendre si Bruno avait atteint la vieillesse, et que peut-être il aurait appris du siècle nouveau à enfermer sa pensée philosophique sous une forme plus sobre et plus mâle. Une page de Nicole, quand on quitte un dialogue de Bruno, paraît une lecture rafraîchissante. Qu'est-ce donc que cette tyrannie de la mode qui en impose même à des esprits indépendants, révoltés contre toutes les autres? Soyons indulgents; cette histoire se reproduit chaque jour. Combien en est-il autour de nous qui, doués d'un esprit original et pouvant l'appliquer à l'étude des sujets inépuisables que leur offrent l'homme et le monde, s'acharnent à chercher de nouvelles combinaisons de syllabes pour décrire un clair de lune? Mais aussi combien ils sont grands, les rares génies qui osent s'affranchir dans leur style comme dans leur pensée, et que faut-il dire pour louer un Descartes et un Corneille? Bruno avait passé sa première jeunesse au pied du Vésuve, dans un pays qui n'aime pas les couleurs discrètes. Le malheur voulut que le faux goût, qu'il tenait de l'éducation, fût alors en faveur dans toute l'Europe, car c'est pour plaire, autant que par tempérament, qu'il recherche les parures voyantes. Ses livres ne s'adressent pas aux pédants qu'il a en horreur, mais aux gens de cour; ce sont des souverains, des princes du sang, des ambassadeurs qu'il invoque dans ses préfaces; on a un exemplaire de son traité *sur les Ombres* relié aux armes de Marguerite de Valois. Pour faire accepter sa philosophie de ces grands seigneurs, il la revêt du costume en usage, et il est convenu à cette époque que la dépouille des auteurs anciens, que

les figures de rhétorique et les jeux d'esprit en sont les ornements essentiels. La cour d'Henri III n'applaudit pas autre chose, et lorsque Bruno passe à celle d'Élisabeth il y trouve l'euphuïsme en plein épanouissement. Comment s'étonner qu'il n'ait pas eu le courage de s'interdire ce qui nous choque tant aujourd'hui dans ses ouvrages? Il y a enfin chez lui un dernier legs, non pas même du XVIe siècle, mais du moyen âge. Cet esprit positif a des superstitions vulgaires; il lui échappera de dire par exemple qu'on peut ensorceler des absents, et même des morts; ce qui ne l'empêchera pas de se défendre quand on le prendra pour un magicien, et il faut avouer qu'il a parfois des allures étranges, bien faites pour autoriser ce soupçon. Il avait imaginé un art mnémonique avec lequel il prétendait qu'on pouvait tout apprendre sans effort. Le jour où il est présenté à Henri III, la première question que lui adresse le roi porte sur cette invention précieuse; Henri est préoccupé surtout de savoir s'il y entre de la magie; Bruno répond qu'il n'en est rien; et le voilà qui compose aussitôt, en manière d'exemple, « un énigme et un paradigme » pour enseigner au roi l'histoire de la Genèse; il trace une figure circulaire où il intercale des lettres, des signes et des chiffres et qu'il intitule *figure féconde;* par ce moyen on pouvait apprendre et retenir avec la plus grande facilité des choses extraordinaires. On jurerait qu'Henri III sortit de cette entrevue plus convaincu que jamais qu'il avait eu affaire à un magicien, ce qui n'était pas du reste pour diminuer la considération que lui inspirait cet étranger.

Tous ceux qui ont étudié la métaphysique de Bruno y ont rencontré des obscurités décourageantes; c'est dans les œuvres latines qu'on en est le plus souvent arrêté; le dernier éditeur assure qu'il faut s'en prendre en grande partie aux fautes d'impression qui naguère encore déparaient le texte. C'est ce qu'auront à décider les critiques qui examineront de plus près les théories de Bruno dans des exemplaires plus corrects. Mais si l'on veut connaître le moraliste et le satirique, c'est de préférence dans les œuvres italiennes qu'il faut l'aller chercher et on n'y perdra point sa peine; peut-être est-ce dans la physionomie du Nolain le côté qu'on a le moins mis en lumière, et ce n'est pas cependant le moins original. Si on lit par exemple l'*Expulsion de la bête triomphante,* on est frappé tout d'abord de la modération apparente du ton, et, pour ainsi dire, de la décence du costume; Henri Estienne, par exemple, a l'invective autrement directe et cruelle. Chez Bruno tout se passe en une conversation entre les hôtes de l'Olympe; il semble que l'on assiste à une nouvelle séance de l'Assemblée des dieux, épilogue

de celle qui défraya la satire de Lucien. Bruno a dans la forme pris des ménagements auxquels on ne s'attendrait pas, si on s'en fiait à sa renommée. Étant à Londres, il publie un dialogue intitulé *l'Ane de Cyllène;* quelques années plus tard, à Francfort, il déclare qu'il en a arrêté la vente parce qu'on le lui a reproché; si on se reporte à cet ouvrage, on voit qu'il y est question de l'âne de Mercure; la bonne bête a eu la prétention d'entrer comme membre ordinaire dans la secte de Pythagore, au grand émoi de ceux qui en font partie. Mercure intervient au milieu du débat que l'âne a soulevé et il lui confère le droit de prendre place, non seulement parmi les pythagoriciens, mais dans toutes les académies du monde. Voilà un sarcasme qui par sa généralité même perd beaucoup de son venin; mais si l'on réfléchit que l'âne est pour Bruno l'Aristote des Universités, on comprend mieux le scandale et la rétractation. Il y a partout, au milieu des nuages que le philosophe, volontairement ou non, amoncelle autour de sa pensée, des éclairs et même des coups de tonnerre; les contemporains ne pouvaient manquer d'en tressaillir. En dehors même des grands sujets qui touchent à la métaphysique, il a des intuitions d'une surprenante hardiesse. Quelle voix éloquente il prête à la raison dans ce passage sur la guerre, qu'il mettait sous les yeux de l'empereur Rodolphe : « Si nous connaissions par nature la distinction entre la lumière et les ténèbres, on verrait cesser l'antique conflit des opinions, qui jette les peuples les uns contre les autres; on ne verrait plus d'homme, qui, levant les mains au ciel et se considérant comme seul en possession de la vérité, s'imaginât que Dieu peut être pour lui un père, à qui il devra une vie sans fin, pour les autres un juge inexorable, cruel, vindicatif, qui les punira par une mort éternelle. De là procèdent les guerres et la dissolution des liens naturels; de là vient qu'on voit des hommes s'élever par l'imposture en se donnant comme les messagers de la divinité; de là les maux innombrables qui travaillent le monde; on peut dire que l'homme est plus ennemi de l'homme que de tous les autres animaux; ainsi la loi d'amour publiée à travers les nations est foulée aux pieds et nous n'apprenons pas à mettre en action cette philanthropie générale qui nous fait aimer nos ennemis et nous assimile à Dieu, lequel verse abondamment la lumière du soleil sur les méchants comme sur les bons. » Si par sa conception générale de l'univers et de la nature humaine Bruno se rattache aux grands penseurs du XVIIe siècle, certaines de ses vues sur les mœurs annoncent Rousseau. Passant au crible, dans l'*Expulsion de la bête triomphante*, les idées du monde sur le vice et la vertu, il dira par

exemple des femmes qui négligent les devoirs les plus naturels de leur sexe : « Que dire des dames nobles, tant des grandes que de celles qui veulent faire les grandes? Ne préfèrent-elles pas les animaux à leurs propres enfants! Ne vous semble-t-il pas les entendre dire : O mon fils fait à mon image, si, au lieu d'être un homme, tu étais un lapin, un petit chien, une martre, un chat, une zibeline, je ne t'aurais pas confié aux bras d'une servante, d'une domestique, d'une ignoble nourrice, d'une femme sale, dégoûtante et ivrogne, qui te fera mourir en t'infectant de son odeur; car il faut aussi que tu couches avec elle. C'est moi, moi-même, qui te porterais dans mes bras, te soutiendrais, t'allaiterais, te peignerais, moi qui te chanterais des chansons, moi qui t'amuserais, t'embrasserais, comme je le fais à ce gentil animal, que seule j'entends apprivoiser, toucher, prendre dans ma chambre, faire coucher dans mon lit. » Comme on le voit, l'élévation morale chez Bruno n'exclut pas le sourire; il lui échappe même parfois des éclats de rire sonores devant le spectacle de la sottise humaine. Sa figure aujourd'hui ne nous apparaît guère que contractée par les angoisses du moment suprême et par l'effort surhumain de la lutte qui s'est livrée au fond de sa conscience. Mais il y avait un auteur comique dans ce réformateur. La ville de Nole, où il était né, est bien voisine du pays des Atellanes. On s'en aperçoit en lisant sa comédie du *Chandelier*. Un des principaux rôles de la pièce est rempli par un pédant, professeur des littératures grecque, latine et vulgaire, qui même en philosophie, médecine, droit et théologie serait docteur s'il l'avait voulu. Tant de connaissances qu'il a ou qu'il pourrait avoir lui font perdre la tête; il se prend pour une des lumières de ce monde; on lui montre par une série de tours pendables qu'il n'est bon tout au plus, comme un chandelier, qu'à contenir une lumière qu'il ne produit pas. Il est certain que le titre pourrait être plus simple; on pourrait souhaiter aussi dans le dialogue un comique un peu moins épais. Mais s'il est arrivé au public de s'amuser en assistant en Italie à une comédie napolitaine, il n'aura pas le droit de se montrer plus difficile envers le *Chandelier;* c'est bien une de ces bouffonneries que l'auteur débite avec un visage impassible et des gestes désordonnés; c'est bien le même sel italique, qui abonde chez Plaute et que Cicéron se flattait de goûter dans les auteurs de sa nation. La scène se passe à Naples; l'auteur ne le dirait pas qu'on s'en apercevrait vite à certains traits de mœurs pour peu qu'on ait fréquenté les quais de Chiaia. Le pédant, farci d'Aristote et de Despautère, a un peu vieilli; Bruno y joint un barbon qui s'avise d'être

amoureux et un avare qui cherche la pierre philosophale. Au lieu de confier le soin de duper ces trois sots au valet traditionnel, il en a chargé une bande de fripons triée dans la canaille de la ville; elle passe et repasse sur la scène et conduit toute l'intrigue; elle met ses talents, moyennant salaire, au service des amants malheureux, s'attribue le rôle de la police et rosse les bourgeois paisibles au nom de la morale; c'est une petite association de gens d'esprit formée sur la place publique pour exploiter les troubles passagers des ménages; ici l'auteur n'a eu pour être inventif qu'à regarder autour de lui. Il y aurait à glaner aussi dans sa comédie plus d'un proverbe, plus d'une expression pittoresque recueillie, sur place, de la bouche des lazzaroni, bonnes gens qui ont comme un de ses personnages « la langue d'autant plus longue qu'ils ont les bras plus courts ». A part quelques obscénités, leur ton est, en général, assez convenable, et ils ne renient guère que les saints dont ils n'ont pas besoin. Au milieu de beaucoup de scènes qui sentent le théâtre de la foire, il y en a quelques-unes qui ne dépareraient pas les classiques de la comédie. Peut-être les critiques n'ont-ils pas assez remarqué l'influence que Rabelais exerça sur l'esprit de Bruno. Elle ne paraît pas douteuse cependant. On se rappelle « comment Panurge conseille à Pantagruel, pour savoir s'il se doit marier ». Bruno a repris toute la scène dans le *Chandelier*, mais en la rajeunissant par un trait de mœurs des plus piquants. Pantagruel y est remplacé par un personnage de femme, que l'auteur a peint d'après nature. Veut-on savoir comment la charmante Karubina a fait un mauvais mariage? La faute en est à madame Angèle « la pastoure de toutes les belles filles de Naples », femme d'âge qui éclaire et dirige leurs tendres cœurs dans les affaires d'importance. Quelle trouvaille que cette matrone consultante! Elle est à mettre à côté de la sorcière antique et de la tireuse de cartes, qui à la quatrième page de nos journaux offre ses services « dans les questions d'avenir, pertes, procès, mariages, maladies, etc. ». Mais ce qui fait la supériorité de dame Angèle, c'est qu'elle n'a recours à aucun moyen surnaturel; elle ne s'inspire que de son expérience et de sa haute sagesse. Aussi quels succès dans sa spécialité! Qu'on en juge : « Ma mère, lui dit Karubina, on veut me donner un mari; on me présente Boniface Trucco, un homme qui a de quoi. — Prends-le, répond la vieille. — Oui, mais il est un peu mûr. — Ma fille, ne le prends pas. — Mes parents me conseillent de le prendre. — Prends-le. — Mais, à moi, il ne me plaît pas trop. — Alors ne le prends pas. — Je sais qu'il est d'une

bonne famille. — Prends-le. — Mais j'entends dire qu'il fait trois bouchées d'un haricot. — Ne le prends pas. — Tout le monde le croit fou. — Prends-le, prends-le, prends-le, prends-le, prends-le, prends-le, prends-le, dit sept fois la vieille. Que t'importe qu'il fasse trois bouchées d'un haricot, qu'il ne te plaise pas et qu'il soit un peu mûr! Prends-le, prends-le du moment qu'il est fou; seulement, garde qu'il ne soit du nombre des fous rudes, amers et rustiques. — Je suis certaine qu'il n'en est pas, répond Karubina. — Alors prends-le. » Et voilà comment, au bout de quelque temps de mariage, la charmante Karubina est délaissée par son vieil époux pour une voisine qui, après l'avoir grugé, le livre à la risée publique. Faut-il croire, en dépit de dame Angèle, que les folies douces peuvent, tout comme les autres, gâter le bonheur domestique? Elle oubliait, sans doute, qu'avant de décider si elles sont douces ou furieuses il faut en voir les conséquences; à moins encore qu'elle n'eût sur le genre de folie de Boniface des idées trop larges qu'elle négligea de faire partager à Karubina. Dame Angèle, votre expérience tant vantée avait vraiment la vue bien courte! Mais qui ne connaît dame Angèle?

La verve comique de Bruno ne l'a pas moins heureusement inspiré dans ses dialogues philosophiques; c'est encore assez souvent aux frais du pédant qu'elle s'exercé. Quand on fera l'histoire des mœurs universitaires, il offrira un arsenal de traits tout préparés. Et comment ne pas rire avec lui de ces graves personnages qui soutiennent de l'autorité la plus intolérante des principes à tout jamais condamnés? Notre gaieté se mélange, il est vrai, de mélancolie quand nous faisons un retour sur nous-mêmes et sur la fragilité de nos certitudes; nous en éprouvons une certaine compassion pour ces bons docteurs d'autrefois; l'expérience des siècles nous a rendus prudents; mais au fond notre indulgence pour nos anciens n'est peut-être que la crainte de prêter nous-mêmes à rire à nos petits-neveux: il y a du respect humain dans cette humanité. Bruno, engagé au plus fort d'une mêlée ardente, n'avait pas tant de scrupules. Si l'on se met dans l'état d'esprit où il était lui-même, si on se dit que le système de Copernic, sur lequel il appuyait toute sa philosophie, fut la principale cause de l'opposition qu'il rencontra dans les Universités, on se divertit sans arrière-pensée aux dépens de ses victimes. On nous a conservé le souvenir d'une fête universitaire qui eut lieu à Oxford au mois de décembre 1583 et dans laquelle il joua un rôle important. Elle fut célébrée en l'honneur d'un noble visiteur étranger, Albert d'Alasco, oncle du roi de Pologne; l'Université le traita

magnifiquement; mais l'Angleterre fut mal récompensée de son hospitalité; à quelque temps de là le prince partit sans payer ses dettes; pour comble d'ingratitude il enleva deux célèbres alchimistes qui devaient lui fabriquer de l'or et remplir ses coffres vides. Les professeurs d'Oxford cependant méritaient mieux; ils avaient mis tout leur cœur dans cette réception. C'étaient, dit Bruno, des hommes instruits, honnêtes gens, mais peu courtois, parlant bien le latin, sachant du grec, « et aussi comment on boit la bière ». Tous étaient vêtus d'une longue robe de velours; le chancelier portait au cou deux chaînes d'or resplendissantes; le vice-chancelier « semblait un bijoutier, avec sa précieuse main dont deux doigts étaient chargés de douze anneaux qui vous tiraient les yeux et le cœur ». Tous les détails de la fête, nous les avons vus l'année dernière à Bologne, cette année à Paris : le cortège en robes, et la musique, et les compliments aux portes, et les banquets, et le feu d'artifice, et la représentation de gala; il est étonnant combien les choses ont peu changé de 1583 à 1889. Seulement, dans l'Université d'Oxford tout le monde s'exprime en latin, le prince polonais comme les professeurs anglais, comme l'italien Bruno ; dans nos cérémonies internationales il y a toujours un trop grand nombre d'invités qui doivent ou se taire, ou ne pas être compris. Les professeurs d'Oxford offrent à leurs hôtes de marque une belle paire de gants ; nous avons emporté de Bologne un gros *regalo* de livres; qui donc a dit que les gens de science étaient plus mondains aujourd'hui qu'autrefois ? Il est vrai qu'à Oxford la partie principale du spectacle offert au seigneur étranger fut une suite d'argumentations sur divers sujets; nous reprenons ici notre avantage. On traita successivement deux questions : Les mâles vivent-ils plus que les femelles? Peut-on admettre la divination astrologique? La première question fut résolue par l'affirmative, la seconde par la négative. Dans une autre séance, Bruno paraît au premier plan; il fut appelé à soutenir son système, en présence du comte d'Alasco, contre plusieurs docteurs désignés par l'Université; ceux-ci devaient défendre Aristote et Ptolémée. Bruno exposa ses idées sur le mouvement de la terre, sur l'immensité de l'univers, sur la pluralité des mondes; ses adversaires se renfermèrent dans la tradition de l'école : la terre est immobile au centre d'un monde fini et mobile. On a un écho fidèle de cette discussion dans le *Banquet du mercredi des Cendres*, que Bruno publia à Londres quelque temps après. En plus d'un endroit il rappelle un peu trop Rabelais par la vivacité des injures qu'il adresse à ses adversaires et par l'exagération du comique. Il

faut aussi faire la part de l'emphase qui lui est habituelle lorsqu'il parle de lui-même et de ce qui le touche. En racontant ses joutes d'Oxford, il avait une belle occasion de nous donner de grands morceaux lyriques dans le goût de celui que Virgile prête à Silème :

> Namque canebat uti magnum per inane coacta
> Semina terrarumque animæque marisque fuissent
> Et liquidi simul ignis...

Mais à chaque instant reviennent sous sa plume des bouffonneries qui nous font brusquement descendre des cimes où il nous avait transportés. Il y en a de désopilantes ; mais elles nuisent à l'unité de l'impression et éveillent trop souvent à contretemps l'image de la séance où Panurge fit quinault un grand clerc d'Angleterre qui voulait arguer contre Pantagruel. Bruno passe sous silence ou cache sous des pseudonymes les noms de ses adversaires, mais les portraits sont sans aucun doute pris sur le vif et durent fort égayer ceux qui connaissaient les originaux. Il nous montrera, par exemple, « un pauvre docteur, que l'Académie lui opposa comme son coryphée devant le comte d'Alasco et qui dans quinze syllogismes resta quinze fois comme le poussin dans l'étoupe ». Tel autre « n'était certes pas un sot, puisqu'il portait le collier ; seulement s'il ne l'avait pas eu sur le dos, il n'aurait pas eu d'autre valeur que celle de ses vêtements, qui n'en auront guère tant qu'on n'en aura pas fait sortir la poussière à grands coups de bâton ». Au moment de prendre la parole, « il porte les yeux sur son collier d'or, puis sur la poitrine de Bruno, où il n'y avait point de collier et où pouvaient même bien manquer quelques boutons. Il se lève, s'écarte de la table, secoue un peu les épaules, tousse légèremont pour préparer sa gorge, accommode son bonnet de velours sur sa tête, se tortille la moustache, passe la main sur son visage parfumé, lève les sourcils, ouvre les narines, appuie sa main gauche sur son côté ; enfin, pour commencer son petit exercice d'escrime il réunit trois doigts de la main droite et tire la première botte en parlant en ces termes... » Il n'a pas achevé sa phrase, que Bruno l'interrompt et les voilà aux prises. D'autres vinrent encore à la rescousse ; mais la plupart « mâchèrent leur langue ». Il est clair que nous avons là une caricature de la célèbre Université. Tout en riant, on regrette que Bruno ne traite pas avec plus d'égards ces hommes qu'il déclare honnêtes et instruits, et qu'il gâte une admirable cause par la forfanterie de son langage. Quoi de plus beau que ce jeune enthousiaste de trente-cinq

ans, pauvre, errant, sans famille, qui se dresse, tout plein du feu sacré de la vérité, au milieu d'une brillante assemblée de docteurs; qui sait se faire écouter avec le seul secours de son latin d'école et de son talent, dans un pays où il paraît aussi étrange qu'étranger, et qui, toujours en possession de lui-même, trouve encore le moyen de s'amuser des péripéties de la lutte? Mais pourquoi faut-il qu'il s'appelle le Réveilleur des endormis, le Dompteur de l'ignorance, qu'il se vante à grand fracas d'être « connu dans les principales académies de l'Europe » et qu'il proclame la supériorité de sa philosophie du ton dont on annonce sur la place publique une panacée nouvelle? On ne devine que trop l'effet que devaient produire de pareilles allures sur les graves personnages qui siégeaient à Oxford en manteau de velours.

Dans une lettre adressée à leur vice-chancelier, Bruno déclarait qu'il n'était pas Italien ou Anglais, évêque ou prince, homme de robe ou homme d'épée, moine ou laïque, mais « citoyen et domestique du monde, fils du Père Soleil et de la Terre Mère ». Trois cents ans ont passé et l'heure n'est même pas encore venue où nous pourrons, sans manquer à la patrie, professer le noble principe dont s'inspirait Bruno; il lui arrive quelquefois ainsi d'aller non seulement au delà de son siècle, mais au delà du nôtre. Au fond, son pays lui manquait plus qu'il ne le disait; des chaires de l'Angleterre et de l'Allemagne il reportait avec attendrissement sa pensée vers la petite ville de Nole, vers le Vésuve et le mont Cicala au pied duquel il avait été élevé. Quand il vint tomber dans les cachots de Venise, victime d'une trahison vulgaire, ce ne fut pas seulement par lassitude qu'il se jeta au-devant du supplice qu'il avait prévu. Il est probable que l'espérance de revoir une fois encore le ciel du pays natal ne fut pas étrangère à sa triste et courageuse détermination. L'Italie peut être fière de ce généreux esprit : il lui appartient, quoiqu'il en eût, par la promptitude de son intelligence, par la vivacité de son imagination, par la facilité avec laquelle il conçoit ou s'assimile les grandes idées générales, par l'ardeur passionnée qu'il met à les soutenir. Il n'y a pas à réhabiliter un homme dont Képler parlait avec une respectueuse sympathie. Il n'importe pas davantage à sa réputation de supposer, comme certains savants, que Shakspeare, ayant entendu parler de lui à Londres, a fait dans l'*Hamlet* des emprunts à ses dialogues, ou que Bacon l'a fréquenté avec profit. Ce qui gardera son nom de vieillir c'est qu'il fut parmi ces bons ouvriers de la première heure qui préparèrent la rénovation de la philosophie et du monde civilisé. A ce titre, les années qu'il passa loin de l'Italie

ont été fécondes; il a tracé tout le long de la route le sillon que Descartes va bientôt creuser plus profondément; c'est Leibnitz qui en témoigne lorsqu'il observe que Descartes « laboure souvent avec le bœuf de Bruno », et ce bœuf, Leibnitz lui-même l'a plus d'une fois attaché à sa charrue. La grande gloire de Bruno c'est son enseignement; quand on aura achevé de réunir et de rééditer ses œuvres volumineuses, il n'y faudra point chercher des modèles de style et de composition; mais Bruno y a enfermé toute la matière de ses cours; ce sera un ensemble de documents utiles pour ceux qui voudront étudier dans une de ses sources les moins connues la philosophie du XVIIe siècle; l'auteur n'a donc point perdu son temps lorsqu'en descendant de chaire il répétait à la hâte devant un secrétaire, en modifiant seulement la forme, la leçon que l'Université venait d'entendre. Bayle, avec une perspicacité maligne, a caractérisé d'un mot la mission du philosophe italien; il l'appelle « un chevalier errant ». Il se trouve précisément que ce mot, qui était destiné à jeter le ridicule sur sa personne, exprime à merveille ce qui nous le rend cher. Don Quichotte, grâce à Dieu, a laissé une postérité nombreuse; elle durera autant que les grandes luttes qui sont l'honneur et le tourment de l'humanité. Les descendants du bon chevalier sont toujours au service des nobles causes; seules les nations inférieures n'en ont vu naître aucun parmi elles; la France et l'Italie peuvent se vanter d'en avoir produit deux lignées considérables qui même à l'heure présente se ressemblent entre elles par un air de famille indélébile.

Il est à prévoir que les études qui se poursuivent actuellement en Italie sur la philosophie de Bruno auront pour résultat de le faire monter encore de plusieurs degrés dans l'admiration de certaines écoles. Si haut qu'on le place, il serait injuste de méconnaître combien fut large et libérale l'hospitalité qu'il reçut dans les Universités étrangères. Il entrait dans son dessein de ne se fixer nulle part; il avait soin de l'annoncer dès son arrivée, et ce fut peut-être à cette précaution qu'il dut d'être toléré partout. Néanmoins il convient de rendre justice aux professeurs qui l'accueillirent, et peut-être même nous ont-ils donné, en lui ouvrant leurs rangs, un exemple sur lequel nous pouvons nous livrer à d'utiles méditations. Sauf Képler, les savants qui viennent immédiatement après Bruno et qui passent pour partager quelques-unes de ses idées semblent fuir sa compagnie; Galilée s'attire de Képler le reproche de ne pas l'avoir cité; Descartes évite manifestement de montrer qu'il le connaît; ce n'est pas seulement

Leibnitz, c'est encore Kant qui en fait la remarque. Même silence chez Gassendi. On note comme une exception remarquable un écrivain qui ose risquer, plus de cinquante ans après la mort de Bruno, un mot favorable à sa mémoire; c'est un ami de Guy Patin, Charles Sorel, premier historiographe de France; dans un livre écrit à l'usage du dauphin, il portait sur Bruno un des jugements les plus équitables et les plus précis qui lui aient été consacrés, montrant par chacune des expressions qu'il emploie qu'il l'avait lu de très près et qu'il saisissait avec beaucoup de finesse ses mérites et ses côtés faibles. S'il faut aller jusqu'à cet historien oublié pour rencontrer en France un homme de bonne foi, qui exprime sincèrement une opinion impartiale sur le philosophe de Nole, on imagine aisément quelle défiance celui-ci dut exciter à première vue parmi ceux qui l'approchèrent. Les documents nous le peignent comme un homme petit et de complexion sèche, au visage pâle, aux yeux ardents, les cheveux et la barbe de couleur châtain foncé; sa parole était rapide, imagée, souvent incorrecte, accompagnée de beaucoup de gestes; avec un caractère ouvert et bienveillant, il était sujet à la colère. Il n'y a pas à se le dissimuler, il avait la philosophie bruyante et turbulente. Ses défauts personnels étaient de ceux qui étaient le mieux faits pour lui aliéner les esprits dans les pays du Nord qu'il voulait conquérir à sa doctrine. Si l'on ajoute qu'il était en rupture avec l'autorité la plus redoutable et que souvent sa réputation le précédait, on comprendra pourquoi ses leçons, comme il le rapporte lui-même, soulevèrent de violentes tempêtes sur les bancs de ses auditeurs. Et cependant chaque fois qu'en arrivant dans une Université nouvelle il demandait à ouvrir un cours libre et à discuter publiquement ses idées, on lui en donnait sur-le-champ l'autorisation; les professeurs acceptaient de bonne grâce le combat contradictoire auquel il les conviait; et pourtant ils n'ignorèrent pas toujours qu'il publiait des ouvrages où il appelait pédants, sans y regarder de plus près, tous ceux qui ne se déclaraient pas convaincus du premier coup. Seules les Universités où dominait l'influence de Calvin firent exception : à Genève, Bruno fut obligé, non pas même pour enseigner, mais simplement pour suivre les cours comme auditeur, d'adhérer à la confession calviniste, et lorsqu'il essaya d'engager une polémique contre le professeur de philosophie, il reçut des magistrats une réprimande sévère; bientôt après il dut quitter la ville. A Marbourg, le recteur lui refuse tout net la permission d'ouvrir un cours libre, sans justifier autrement sa décision qu'en alléguant en termes vagues « de graves raisons »;

on suppose que Bruno se disant docteur en théologie romaine était suspect par le fait même aux calvinistes de Marbourg. Mais il faut voir avec quelle indignation il proteste contre la mesure qui le frappe; pour lui elle n'est rien moins qu'une violation du droit des gens; et en effet, suivant la coutume d'alors, son titre de docteur lui donnait une fois pour toutes le droit d'ouvrir un cours libre et de disputer publiquement dans toutes les Universités: l'autorisation rectorale était toujours nécessaire; mais on la refusait très rarement. La colère de Bruno en dit long sur le régime qui était encore de son temps appliqué aux hautes études. Lorsque de Marbourg il passe à l'Université de Wittemberg, où le luthérianisme l'emportait, il retrouve l'accueil courtois qui était généralement dans la tradition et il se dédommage avec une joie triomphante de l'humiliation qu'il vient d'essuyer. Parmi les pays qu'il a traversés, il y en a un qui lui a donné plus que tous les autres: c'est la France. L'Université de Toulouse, qui était alors la seconde du royaume, lui confère ce titre de docteur qui lui permettra désormais de se faire entendre partout où il s'arrêtera; il lui doit le passeport ou, comme auraient dit les anciens, le signe d'hospitalité qui lui servira plus tard à se faire reconnaître à chaque étape. L'Université de Toulouse lui donne plus encore; seule entre toutes celles qu'il a visitées, elle le nomme professeur ordinaire, et cela sans lui demander aucun sacrifice. L'Université de Paris est la seule où il ait enseigné à deux reprises différentes, la seule où il soit revenu; il y a été rétribué comme professeur extraordinaire et il n'eût tenu qu'à lui d'y occuper une place plus élevée. Nous avons de lui une lettre adressée au recteur, dans laquelle il manifeste à la fois l'intention de poursuivre ses voyages et le désir de soutenir une dernière fois ses opinions devant la Sorbonne avant de se mettre en route : « Je viens vous remercier, dit-il, de l'exquise bienveillance dont les recteurs et tout le corps des professeurs m'ont prodigué des témoignages précieux depuis plusieurs années. Les plus doctes d'entre eux ont honoré mes leçons, tant publiques que privées, soit de leur présence, soit de leur indulgence. Vos bontés ont été telles, qu'on ne doit pas m'appeler étranger dans cette académie, la mère des lettres. J'ai dessein d'aller visiter d'autres Universités; mais je ne puis ni ne dois me mettre en route sans saluer mes hôtes. C'est pourquoi je vous propose de discuter avec vous un certain nombre d'articles comme on offre des gages de reconnaissance ou comme on laisse des souvenirs. » La Sorbonne ayant accepté cette invitation, la séance eut lieu en sa grand'salle, le jour de la Pentecôte de 1586, sous

la présidence de Bruno; ce fut un de ses élèves, Jean Hennequin, « noble parisien », qui fit l'office de défenseur et qui, suivant l'usage, parla le premier pour exposer la doctrine du maître; Bruno n'intervint qu'à la fin, lorsque les docteurs de la Sorbonne eurent riposté et que les combattants furent aux prises. Il a plus tard publié les thèses d'Hennequin; c'est une critique en règle de la philosophie d'Aristote, telle qu'on l'enseignait encore dans les écoles. Ce morceau, qu'il fit imprimer en Allemagne, lorsqu'il n'avait plus rien à attendre de la France, n'en est pas moins dédié à Henri III; l'Université de Paris, que cette fois il ne comptait plus revoir, est appelée dans la préface « la reine des Universités, *universitatum princeps* ». Ainsi on ne refusait pas à un homme, dont les grades attestaient le savoir et la capacité, le droit de faire ses preuves, si téméraires que parussent ses prétentions; il est vrai qu'il entrait dans la lutte à ses risques et périls; vainqueur ou vaincu, il pouvait s'attirer la haine d'une partie de l'auditoire et compromettre son existence même. Mais si le tournoi pouvait avoir des conséquences graves, les formes en étaient nobles et courtoises. Nos Universités ne se sont pas bornées à se mesurer en champ clos avec Bruno; il sera à tout jamais honorable pour elles d'avoir voulu compter comme un des leurs un étranger dont elles ne partageaient pas les idées. Elles gagnent plus dans notre estime à avoir voulu se l'attacher par des liens durables qu'elles ne perdent à l'avoir combattu. Il se dégage de là plusieurs leçons qui ont leur utilité. La première c'est que l'institution des cours libres, qu'un décret récent a rendue aux Universités françaises, mérite d'être développée et fortifiée; ceux dont dépendent ses destinées doivent mettre à son service une tolérance et une largeur d'esprit toujours égales, sous peine de manquer aux meilleures traditions de notre histoire. En second lieu on peut souhaiter que les relations entre professeurs, d'une Université à l'autre, deviennent un jour plus étroites qu'elles ne le sont encore; il n'est pas bon qu'un homme entreprenant, porté par tempérament à l'action et qui peut avoir de grandes vérités à répandre, soit condamné à rester enfermé pendant toute sa vie dans la même chaire et dans la même ville; il n'est pas bon que rien ne le sollicite à se produire sur différents théâtres, à donner carrière pour le profit de tous à son besoin de mouvement et de progrès. Enfin, n'est-il pas regrettable que la discussion ait été entièrement bannie de nos Universités? Et par là je n'entends pas la discussion du maître avec ses élèves, mais celle du maître avec ses pairs; actuellement rien ne l'empêche de poursuivre sans trouble un long monologue qui

dure autant que sa carrière; rien ne l'oblige à prendre part aux grands débats, à renouveler ses connaissances et à aiguiser son esprit pour y paraître avec honneur. Chassée des Universités, la discussion s'est réfugiée dans les sociétés savantes et dans les congrès scientifiques. Y est-elle toujours ce qu'elle doit être? N'a-t-elle pas perdu au change? Si elle se trouvait mieux de son premier asile, pourquoi ne l'y ferait-on pas rentrer? Pourquoi les Universités, au lieu de ces cérémonies commémoratives qu'elles célèbrent avec fracas depuis quelques années et dont on se lassera vite, ne tiendraient-elles pas à tour de rôle des assises solennelles, où elles convieraient non seulement les professeurs, mais encore les membres des sociétés savantes? De bons esprits pensent qu'il y a là plusieurs questions qui valent la peine d'être étudiées. Ceux-là surtout y trouvent un intérêt, aux yeux de qui il n'y a point de vie sans liberté.

Georges LAFAYE.

LA PRÉPARATION PÉDAGOGIQUE

A

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DANS L'ALLEMAGNE DU NORD (1)

III. — L'ANNÉE DE STAGE

Le plus ancien règlement prussien relatif aux examens des maîtres destinés à l'enseignement secondaire (12 juillet 1810) avait déjà pris en considération la pratique de l'enseignement, en ce sens qu'à côté des épreuves théoriques, il avait organisé un examen d'enseignement appelé *Probelection*. Aux termes du paragraphe 3 du règlement, les candidats devaient justifier et de leurs connaissances et de leur aptitude à l'enseignement; mais « comme on ne leur donnait pas les moyens d'acquérir cette aptitude, le règlement devint lettre morte. Là, comme partout où l'on exige plus qu'on ne peut obtenir, c'est la vérité qui en souffre, et les apparences remplacent la réalité! » « L'indifférence à cet égard, qu'on a tant reprochée, autrefois au moins, aux maîtres des gymnases, est la suite naturelle de cet état de choses (Mützell dans la *Gymn. Ztschr.* pour 1853). » Il semble bien aussi un peu naïf d'exiger dans une instruction concernant ces leçons d'épreuves, « un ton enjoué, un langage exercé et sûr, la mise en relief bien nette des traits principaux, un maintien naturel et sans apprêts, une autorité suffisamment forte sur une masse d'élèves réunis », exigences en vérité bien difficiles à satisfaire pour le nouveau venu dans l'arène de l'art pédagogique.

La direction de l'enseignement en Prusse eut bientôt appris par expérience qu'une leçon d'épreuve isolée ne prouve rien et que l'examen des maîtres, tel qu'il était réglementé, ne donnait

(1) Voir la *Revue* du 15 septembre et du 15 novembre.

pas des preuves suffisantes de l'aptitude pratique des candidats. C'est pour ce motif que le ministre von Altenstein, chef du département des cultes et de l'instruction publique, depuis 1817, époque où celui-ci fut séparé du département de la justice, institua, le 24 septembre 1826, l'*année de stage pédagogique* obligeant les futurs maîtres examinés *pro facultate docendi* à s'exercer pratiquement, au moins pendant une année, à enseigner dans une école secondaire et à justifier de leur aptitude avant de se présenter à un poste officiel. Diverses modifications, résultat de l'expérience, mais sans importance capitale, amenèrent le règlement du 30 mars 1867 encore aujourd'hui en vigueur. On les trouve en entier, ainsi que quelques circulaires ministérielles de date postérieure, dans les *Verordn. u. Ges.* de L. Wiese (3 *Ausg.*, II, p. 61 et suivantes). L'institution de l'année de stage a servi de modèle à la plupart des États allemands, l'Autriche y comprise, et, dans le Nord, à la Suède et à la Finlande.

Les dispositions les plus importantes relatives à l'année de stage, telle qu'elle est organisée en Prusse, sont les suivantes (Erler, *Encyclopédie* de Schmid, VI, p. 442 et suivantes, art. *Probejahr*, et Bonnell, *ib.*, VI, p. 221 et suivantes, art. *Preussen, die höheren Schulen*).

Après avoir passé l'examen d'État, le candidat s'adresse au conseil scolaire de la province dans laquelle il cherche un emploi, et les conseillers lui indiquent, en tenant compte, autant que possible, de ses propres préférences, l'école (en général un gymnase ou un gymnase réal) dans laquelle il aura à passer son année de stage. La même école ne doit jamais recevoir à la fois plus de deux stagiaires. Le recteur de l'école lui confie « en réglant son choix d'après l'examen du candidat » six leçons au plus par semaine; il doit l'aider de ses conseils, le visiter souvent et l'assister dans son enseignement. L'*Ordinarius* de la classe dans laquelle il enseigne est astreint aux mêmes obligations; les maîtres dont le candidat fait la leçon devront toujours se considérer comme seuls responsables, assister à ses débuts, lui faire leurs observations après la leçon et, même après qu'il est arrivé à pouvoir prendre en main la direction de la classe, le visiter quelquefois pendant le temps de l'enseignement. Le candidat doit assister à certains cours, tout d'abord à ceux faits par le maître qu'il remplace, puis, sur les indications du recteur, chez d'autres maîtres et dans d'autres classes pour se familiariser avec l'ordre, la discipline et la méthode de l'école. On ne permet pas, en règle générale, de changer d'école pendant l'année de stage; on recommande, par contre, de

changer de branche d'enseignement et d'enseigner dans une classe plus élevée, pendant le second semestre. La situation du stagiaire vis-à-vis des élèves est celle d'un maître ordinaire et il a, en cette qualité, droit de vote aux réunions de censure, il assiste aux assemblées des maîtres et aux examens; il punit lui-même, et de la manière ordinaire, les fautes légères; en matière grave, il a recours à l'avis et à l'assistance de l'*Ordinarius* de la classe. Ses services sont en général gratuits, en tant que les ressources de l'établissement ne permettent pas de lui accorder une rémunération. Si, comme il est arrivé souvent, il remplit absolument la place d'un maître, il est payé pour toutes les leçons qui lui sont confiées. A la fin de l'année de stage, le recteur transmet au conseil provincial scolaire un certificat signé par lui-même, par l'*Ordinarius* de la classe et, si ni l'un ni l'autre n'a la spécialité du candidat, par le maître compétent, constatant les services du stagiaire, son aptitude pratique, la nature de ses rapports avec les élèves, son assiduité, son exactitude et sa moralité.

Les principales objections auxquelles a donné lieu l'application pratique de ces dispositions (en dehors de la littérature spéciale, je m'appuie sur les impressions que m'a laissées la fréquentation, à différentes époques, des pédagogues allemands) sont les suivantes.

Le grief le plus sérieux est, naturellement, que ces dispositions ne sont absolument pas appliquées ou ne le sont qu'en partie. L'histoire de l'école prussienne dans notre siècle présente, à plusieurs reprises, des périodes pendant lesquelles l'offre des maîtres n'a pas répondu à la demande, et l'école a dû par suite abaisser quelque peu les exigences réglementaires et s'accommoder de tous ceux qui se présentaient. Vers 1840, le corps d'enseignement secondaire était encombré de candidats examinés qui s'estimaient particulièrement heureux de pouvoir, immédiatement après l'examen, faire leur année de stage et enseigner gratuitement pendant quelque temps; dix ans plus tard il se fit une évolution considérable dans l'enseignement de l'État prussien. « On vit s'éveiller, en beaucoup d'endroits, un goût déclaré pour la création et le développement des établissements d'enseignement secondaire; un grand nombre de maîtres quittèrent l'école, quelques-uns comme *emeriti*, d'autres parce qu'ils s'étaient compromis au point de vue politique (1). Les

(1) J'ai fait autrefois la connaissance, dans les écoles de la Suisse, de plusieurs de ces derniers, réfugiés dans ce pays. Le Suisse, homme pratique, apprécie la science, mais la considère comme une médiocre carrière, et il emprunte volontiers des maîtres aux Allemands, ses frères de race. Quelques-uns de ces réfugiés

chances favorables de réussite qu'offrait l'industrie aux jeunes gens diminuèrent considérablement le nombre des futurs maîtres; naguère excessif, il devint rapidement insuffisant, et on dut faire des maîtres réguliers, avec enseignement complet et plein traitement, non seulement des candidats nouvellement examinés et n'ayant pas fait l'année de stage, mais même d'étudiants n'ayant pas passé l'examen d'État, sans doute sous la promesse de le passer dans un certain délai, mais sans pouvoir, à cause du manque de maîtres, exiger la réalisation de cette promesse. » (E. Bonnell dans l'*Encyclopédie*.) Pareil fait se répéta après la guerre de 1870. En semblables circonstances, il ne faut pas s'étonner si l'on entend quelquefois se plaindre plus ou moins hautement que les instructions concernant l'année de stage, judicieuses et fort bien conçues en elles-mêmes, sont, comme le dit M. Frick, « devenues un simple papier ». (Frick ajoute même : « et le resteront toujours. ») On peut également regarder comme une forme de critique relativement bien douce qu'une assemblée de recteurs ayant à délibérer à Posen, en 1879, sur la question suivante : « L'année de stage telle qu'elle est, en substance, réglementée par l'instruction du 30 mars 1867, est-elle bien propre dans son ensemble à initier le futur maître à la pratique de son emploi ? » passa à l'ordre du jour pur et simple en déclarant que « l'instruction mentionnée n'a été que rarement mise en pratique ». Quant à l'influence que pourra exercer sur l'application de l'année de stage le nombre actuellement excessif de candidats à l'enseignement, le temps n'est pas encore venu de se prononcer en connaissance de cause. C'est particulièrement une question non résolue de savoir si les écoles seront, en règle générale, à la hauteur de la difficile mission qui incombe pendant l'année de stage aux recteurs d'abord, puis aux maîtres spéciaux de toute l'école. S'il faut s'en rapporter à ce qui a été écrit et répété, on a, bien souvent été obligé d'envoyer les candidats dans des écoles dont l'aménagement extérieur était défectueux et arriéré, dont l'organisation pédagogique était sur beaucoup de points absolument médiocre et dont les recteurs, directeurs uniques de grandes écoles, avec des classes de cinquante à soixante élèves, et surchargés de travail, n'auraient pu surveiller et diriger suffisamment les candidats, même s'ils avaient été pour d'autres motifs, capables de s'acquitter de cette tâche. Il est facile de comprendre que si l'on fait de toutes les écoles indistinctement des pépinières de

cherchèrent un refuge jusque dans le Nord scandinave et y enseignèrent dans les hautes écoles. L'auteur compte l'un d'entre eux parmi les maîtres de sa jeunesse.

jeunes maîtres, on s'expose par cela même à reproduire la routine et les imperfections aussi bien que les perfectionnements basés sur les leçons de l'expérience. L'art de la pédagogie exige, comme tant d'autres, dans la pratique, des modèles; mais ces modèles, que suppose une année de stage bien employée, se trouveront bien plus facilement dans un nombre limité d'écoles *ad hoc* que dans toutes les écoles indistinctement. Il en est ainsi de toute œuvre humaine : les uns sont appelés à marcher en tête, les autres ne doivent que suivre. C'est sur ces motifs et ces considérations, si j'ai bien apprécié la situation, que des hommes comme Frick, Hoffmann, Erler, etc., se basent particulièrement, lorsqu'ils réclament avec une insistance toujours croissante la création de *Seminargymnasien*, de *Seminarrealschulen*, c'est-à-dire des gymnases et des *Realschulen* dont la destination principale serait de servir d'écoles d'application pour les candidats à l'enseignement. Et lorsque à ce propos on a exprimé la crainte que ces écoles d'application n'obtinssent pas la faveur du public, parce que les parents hésiteraient à faire de leurs enfants des sujets d'expériences pour les jeunes maîtres encore en apprentissage, cette objection doit tomber devant les résultats obtenus par les écoles d'application des séminaires pour l'école primaire, lesquelles jouissent de toute la confiance désirable et sont aussi fréquentées que possible, et cela quoique l'on ait, dans ces dernières, presque entièrement remis l'enseignement aux mains des séminaristes. Le mécanisme de l'école secondaire est incontestablement plus délicat, plus compliqué que celui de l'école primaire et réclame, par suite, plus de circonspection dans l'emploi des jeunes gens comme maîtres pleinement responsables. Mais, prétendre que, entre l'école secondaire et l'école populaire, entre l'éducation pédagogique dont ont besoin les maîtres de ces deux sortes d'écoles il existe une différence si essentielle, que ce qui est considéré d'une part comme une *conditio sine qua non* deviendrait, transporté sur un autre terrain, même avec les modifications nécessaires, non seulement superflu mais même nuisible (voir plus bas), c'est ce qu'on ne saurait appuyer sur aucune espèce de raison plausible.

Les critiques dont l'année de stage a été l'objet n'ont pas manqué de provoquer des projets d'amélioration. Celui du gouvernement prussien de 1882 est le mieux fait pour nous révéler le point de vue officiel à cet égard, au moins d'alors. Dans l'exposé des motifs, il est question tout d'abord du surmenage de la jeunesse dans les établissements d'enseignement secondaire, « lequel appelle actuellement l'attention de l'administration de l'école dans toute

l'Allemagne ». La revision du programme d'enseignement des hautes écoles (du 3 mars 1882), n'a porté que sur un côté de la question. Aux yeux des personnes les mieux placées pour apprécier la situation, la cause du surmenage est en grande partie dans le manque de méthode des maîtres qui laissent au travail particulier des élèves ce qu'ils devraient eux-mêmes leur enseigner pendant la leçon. Et, même en admettant que les reproches adressés aux maîtres, à cet égard, soient en partie exagérés, il n'en faut pas moins avouer que l'année de stage, dans son organisation actuelle, est loin d'offrir toutes les garanties désirables au point de vue de la préparation didactique et pédagogique des futurs maîtres. Le projet signale la proposition, que des personnes compétentes ont formulée avec tant d'insistance, de créer des gymnases séminaires et des écoles réales séminaires où les maîtres des écoles secondaires pourront, comme ceux de l'école élémentaire, en enseignant eux-mêmes dans le séminaire, sous la direction des maîtres de l'établissement, se familiariser avec l'art de l'enseignement. Après avoir dit, en passant, que le gouvernement ne s'occuperait de la question des crédits nécessaires à accorder que si la nouvelle institution ainsi proposée lui paraissait, non seulement efficace mais le seul moyen d'atteindre le but désiré, on ajoute plus loin, qu'après avoir examiné dans toutes ses conséquences un projet « séduisant au premier abord », le gouvernement reste convaincu que cette analogie tirée de la préparation des maîtres de l'école élémentaire néglige le facteur le plus important dans la question : la différence essentielle qui existe entre les études scientifiques des candidats et la préparation des maîtres de l'école élémentaire, et qu'une transformation aussi capitale que celle qu'on propose paraît incontestablement plus nuisible que profitable au développement des écoles secondaires.

Sur quelles expériences, sur quelles considérations le gouvernement base-t-il cette opinion que la création de séminaires-gymnases entraînerait des résultats d'une si grande portée? Le projet est muet à cet égard, mutisme d'autant plus étonnant que son auteur, le conseiller privé Bonitz, soutenait lui-même, il y a vingt ans, il est vrai, dans le *Gymnasial Zeitschrift* (année 1863), la même thèse qu'il combat aujourd'hui, et concluait qu'au séminaire pédagogique doit se rattacher une école (*eine ihm gehörige Schule*) de l'espèce de celle à laquelle il prépare. La seule observation que fasse à ce propos l'auteur du projet est une de ces phrases générales que tout homme quelque peu sensé ne saurait qu'approuver sans réserve : « Sur ce domaine de l'enseignement, comme partout

ailleurs, est-il dit, la tâche réservée à notre époque nous paraît être, non pas de répudier les institutions dans lesquelles nous devons respecter le travail et l'expérience de nos ancêtres, mais de compléter et de continuer, partout où ils n'ont pas atteint le but, ou ne l'ont atteint qu'imparfaitement. »

C'est cette institution vieille de plus d'un demi-siècle, appelée l'année de stage, du perfectionnement de laquelle il est question dans le projet de création de gymnases-séminaires. J'ajoute que, dans tout l'exposé des motifs, si je le connais bien, et je crois le connaître suffisamment, je n'ai pu découvrir la moindre trace d'un plan de bouleversement radical.

Il est tout naturel de se demander si la direction de l'école prussienne pourrait bien avoir *d'autres raisons, étrangères à la question* qui nous occupe ici, de se tenir en garde contre le spectre du radicalisme pédagogique. Je me sens obligé de fournir quelques éléments de réponse; aller au fond des choses m'entraînerait bien au delà des limites de ce travail. Dans le déluge d'articles de journaux et revues qui attaquent avec plus ou moins d'esprit l'état de choses actuel et dans les innombrables projets de réformes et d'innovations pédagogiques, qui paraissent chaque année dans la presse d'Allemagne et de Suisse, on retrouve représentées toutes les nuances d'un désir ardent de transformations depuis le point de vue caractérisé par la devise méphistophélique : « *Alles was besteht, ist werth, dass es zu Gründe geht,* » jusqu'aux essais prudents de l'Association de l'école unie (*Einheitsschulverein*), de sacrifier dans les hautes classes des gymnases quelques heures de latin au profit des mathématiques et du français dans l'espoir d'amener au gymnase (latin) tous ceux qui réclament l'enseignement secondaire. Ce n'est pas ici le lieu d'exposer en détail toutes les réformes que réclame cette sorte de littérature et dont le désir paraît plus profondément ancré dans l'esprit des classes instruites que l'ancienneté d'une organisation scolaire qui s'est maintenue si longtemps sans modification essentielle ne pourrait le faire supposer. Quant à l'idée générale, je la trouve brièvement mais clairement résumée dans un très curieux document paru à Berlin au printemps de 1888, suivant décision de la dernière assemblée générale de l' « association académique allemande ». Cette dernière, représentée par une réunion d'hommes bien connus, même en dehors d'Allemagne, dans le monde de la science, de la vie publique, de l'école et du travail pratique, se déclare convaincue « que, après une longue préparation théorique, *une grande partie du peuple allemand croit fermement à la nécessité d'une prompte réforme scolaire, demande à expri-*

mer le besoin qu'il en ressent, et s'adresse à *tous les partis*, en invitant les sujets de tous les États allemands à signer une pétition en masse au ministre de l'instruction publique de Prusse, réclamant de ce pays, qui peut à cet égard plus que tout autre en Allemagne, des mesures efficaces pour arriver à une *réforme radicale* de l'école. On lui demande dans ce but : 1° de recueillir les observations et les projets de réforme de l'école allemande émanant de personnes désignées à cet effet; 2° de consulter des hommes compétents et des représentants des différentes corporations, surtout ceux qui sont le plus mêlés à la vie moderne, sur les principes de cette réforme et les moyens de l'appliquer; 3° de publier aussi complètement que possible les résultats de ces consultations. Les pétitionnaires se bornent à signaler les côtés défectueux de l'école (*Schulmisstände*) et leurs dangereuses conséquences; ils ne proposent aucun projet positif de réforme « parce qu'ils ont pleine confiance dans la sagesse et la bonne volonté du gouvernement prussien », aussitôt que celui-ci aura reconnu dans quelle mesure cette réforme est nécessaire; ils expriment tout d'abord loyalement leur gratitude envers la direction des écoles allemandes pour « les efforts qu'elle n'a cessé de faire en vue d'améliorer la situation ». Si, cependant, le peuple allemand réclame plus hautement d'année en année une *réforme scolaire radicale*, la cause en est qu'il existe là des difficultés *extraordinaires* dont on ne peut triompher qu'au moyen de mesures *extraordinaires*. Le développement général du peuple allemand témoigne qu'il a réalisé en quelque dix ans plus que jamais toute sorte de progrès et de perfectionnements; seule, l'école allemande n'a pas, jusqu'à présent, suivi la marche générale de notre culture.

L'étude de la nature a exercé une influence décisive et lumineuse sur presque toutes les sciences et tous les arts, mis les forces naturelles au service des communications, de l'industrie et du commerce, créé de nouvelles conditions d'existence matérielle pour le peuple et, sur beaucoup de points, transformé la vie des individus et déplacé le champ de leur activité. Dans la vie politique, la liberté d'association, de l'industrie et de la presse, la suppression des frontières locales, le suffrage universel direct et secret, l'intervention de la représentation du peuple dans l'Église et dans l'État, l'administration indépendante des communes, des cercles et des provinces ont modifié la situation des particuliers vis-à-vis de la société entière et, en même temps que la liberté individuelle était accrue, un plus grand nombre d'obligations civiques était imposé à chacun. En même temps que, d'un côté,

toutes les forces actives de la vie populaire ont atteint un développement plus grand que jamais, une culture croissante entraîne d'autre part à sa suite des tendances dissolvantes que l'un des plus grands devoirs de notre époque est de combattre, non seulement par tous les moyens légaux mais encore par l'effort spontané de tous les citoyens de l'État. De là le besoin d'une instruction populaire plus complète et d'un système d'enseignement public mieux entendu au point de vue, d'une part, des connaissances nécessaires à chaque individu (attendu que pour arriver à résoudre par le travail commun les grands problèmes de l'époque actuelle il est indispensable d'arriver à une *conception* claire et exacte de cette époque), d'autre part au point de vue de la capacité de travail corporel et intellectuel et de la force du caractère. L'école qui a dû, au moins à la surface, se plier aux exigences de l'époque, accapare tellement, surtout dans les établissements d'enseignement secondaire, tout ce que la jeunesse peut donner de travail physique et intellectuel, que la nécessité de remédier à cet état de choses est passée à l'état de conviction dans une grande partie de la nation.

La raison pour laquelle le profit de l'enseignement ne répond pas, à beaucoup près, aux efforts, souvent exagérés, des enfants, n'est pas seulement la *quantité* des matières d'étude ; la *méthode d'enseignement*, dans sa monotonie et sa méconnaissance des lois naturelles du développement de l'esprit et du corps de l'enfant, est bien faite aussi pour le fatiguer, le surmener au détriment de sa santé, lui faire perdre de plus en plus la gaîté de son âge et le désir de s'instruire. C'est une erreur de placer le centre de gravité de l'enseignement dans des exercices de mémoire, une assimilation mécanique et une préparation de pure forme, sans cultiver en même temps avec énergie la conception rationnelle de la réalité et le développement des forces physiques. Tandis qu'on néglige absolument dans nos écoles certaines matières d'enseignement indispensables pour bien comprendre notre époque, nos établissements d'instruction les plus répandus et les plus fréquentés suivent encore actuellement un programme qui consacre la plus grande partie du temps à se pénétrer à fond des *pensées de l'antique civilisation* et laisse la jeunesse à peu près étrangère à la vie et à la culture *contemporaine*.

Les dispositions qui règlent les *droits* des différentes écoles (*die Berechtigungen*) sont également signalées comme bien au-dessous des exigences modernes, comme nuisibles parce qu'elles imposent à un grand nombre d'élèves qui se destinent à une carrière prati-

que une préparation contraire au but à atteindre et parce qu'elles amènent à ces écoles privilégiées une infinité d'élèves dont la plupart n'ont nullement l'intention d'atteindre le but auquel doit mener le gymnase. Les suites de ces défectuosités sont, d'une part, funestes aux individus et contribuent, en même temps, à donner au « péril social (1) » une extension vraiment menaçante pour la société tout entière.

On regrette, en terminant, l'absence d'une coordination des établissements d'instruction, reliés graduellement les uns aux autres, et qui pourraient donner à l'ensemble des écoles une *unité organique*. Les parents sont, par suite, obligés de choisir une carrière à leurs enfants, à un âge où les aptitudes naturelles de ceux-ci et la vocation qui en résultera sont encore dans une complète obscurité.

Cette pétition a reçu à peu près 22000 adhésions. Une contre-pétition émanant des cercles universitaires de Heidelberg a réuni environ 4000 signatures. Dans une discussion du 6 mars 1889 qu'a provoquée le budget d'enseignement public à la Diète prussienne, M. le ministre von Gossler a pris franchement parti pour les tendances conservatrices. Le discours de M. von Gossler a été beaucoup remarqué en Allemagne.

Ce n'est pas d'ailleurs mon intention de me prononcer sur le fond de la pétition dont je viens de résumer le contenu ; je la présente comme un document qui peut mettre la situation pédagogique dans un jour autre que celui des autres sources auxquelles nous avons le plus souvent puisé dans ce travail afin d'éviter ainsi le danger de donner au lecteur une impression tant soit peu exclusive. Je n'ajoute encore que quelques observations personnelles faites sur place.

(1) On trouvera, au sujet de la responsabilité que peut avoir l'école à l'égard du « péril social » dans le livre de L. Wiese (*Id. u. Prot.* page 15) des observations tout à fait curieuses, surtout venant d'un homme tel que lui. Il traite de la *demi-culture* que le système actuel d'enseignement est accusé de donner et qui est considérée comme dangereuse pour le bien public. « Même des hommes expérimentés, d'un jugement calme et clairvoyant, regardent comme possible qu'il en résulte chez nous un état de choses peu différent du nihilisme russe. Ceux-là mêmes qui ne redoutent pas une dégénérescence du caractère allemand capable de l'amener à goûter la plus vide des négations et la destruction de tout ce qui soutient la société humaine; ceux-là mêmes considèrent comme un mal pernicieux l'extension d'une instruction qui ne sert à rien dans la vie et à laquelle la vie n'a rien à offrir. — Notre temps est sous l'empire d'uue superstition qui lui fait croire au pouvoir émancipateur et à la valeur d'une instruction qui ne travaille qu'à aiguiser l'intelligence et à remplir la mémoire de connaissances, ne réussissant le plus souvent que sur le dernier point, tandis que la volonté et les facultés morales de l'âme, en général, n'y trouvent pour leur part aucune espèce de profit. »

Je crois bien moi-même avoir constaté d'après certains indices que l'esprit strictement conservateur, dans lequel est actuellement dirigé l'école prussienne par des classes élevées de la société, rencontre un fort contre-courant d'opposition et que l'amour de l'enseignement du gymnase privilégié, la foi en sa supériorité, ont disparu un peu de bien des côtés.

Il n'est pas rare, parmi la jeune génération, d'entendre les élèves récemment sortis du gymnase lui adresser tout autre chose que des bénédictions, en raison de l'instruction qu'ils y ont reçue ; et c'est une conviction assez répandue, même parmi les amis et les partisans du gymnase, que sans les privilèges dont il jouit, celui-ci succomberait bientôt sous la concurrence des autres écoles. Je connais aussi des parents, des parents instruits et s'intéressant à la pédagogie, qui, sous l'influence de considérations extérieures, envoient leurs enfants au gymnase, bien qu'ils ne considèrent *pas* le genre d'enseignement qu'ils y recevront comme le plus capable de répondre à leur vocation probable. C'est, dans le domaine de l'enseignement, comme dans tant d'autres, l'*intérêt d'État* qui doit, sans conteste, passer avant les intérêts individuels. Si l'affluence des élèves aux gymnases est maintenant assez grande pour que le gouvernement puisse trouver un choix suffisant (et plus que suffisant) de futurs fonctionnaires, c'est une raison pour que les droits de l'école réale soient restreints plutôt qu'étendus. C'est ainsi qu'une commune s'est vu refuser, il y a quelques années, l'autorisation de construire un gymnase *à ses propres frais*, par ce motif, nettement exprimé, que les intérêts particuliers d'une commune devaient s'effacer devant ceux de la société, laquelle n'a rien à gagner à l'augmentation du nombre des candidats aux fonctions publiques. Et c'est un raisonnement bien vraiment prussien (je l'ai entendu faire), que la prédominance des études classiques dans l'enseignement du gymnase doit être maintenue *parce qu'elle* établit une délimitation bien marquée entre les différentes couches sociales, entre dirigeants et dirigés. Rien d'étonnant dès lors, si, du côté opposé, on soutient que dans l'organisation actuelle de l'école, il n'est pas toujours absolument facile de distinguer l'intérêt d'État de l'intérêt particulier des classes dirigeantes, et bien explicable est le sentiment assez répandu que, lorsque le conflit pédagogique éclatera à la fin, il ne se réglera pas sans un corps-à-corps sérieux ni sans de graves conséquences pour l'ordre et les institutions de la société. Une pareille situation peut seule, en effet, expliquer ce fait étrange que la loi sur l'instruction publique dont les travaux préparatoires

remontent au siècle dernier, à laquelle le premier ministre de l'instruction publique de Prusse consacra de sérieux travaux et que la constitution du 31 janvier 1850 (art. 26) déclare expressément obligatoire, n'ait pas encore vu le jour, malgré tant de remaniements réitérés (il est de notoriété qu'il existe dans les archives du ministère des cultes à Berlin jusqu'à cinq projets différents) et que, depuis l'époque du ministère de M. Falk, on semble même avoir absolument renoncé à la faire paraître.

Après cette digression, je reviens à la proposition du gouvernement prussien relative à l'année de stage. A la critique dont elle a été l'objet, de ce chef que les stagiaires, lorsqu'on manquait de maîtres, n'ont pas été employés conformément aux prescriptions en vigueur, on répond en se référant au nombre toujours croissant des candidats examinés. « Quant aux plaintes qui se sont élevées, non seulement contre l'application défectueuse de l'année de stage, mais aussi contre l'institution elle-même, le gouvernement n'a pas cru devoir en tenir compte. Les expériences invoquées contre l'utilité de l'année de stage, sur lesquelles se basent les critiques, ont en effet leur contre-partie dans les déclarations bien précises des pédagogues les plus éminents, et il serait difficile de prouver, statistique en main, si les résultats obtenus, parlent pour ou contre l'institution. »

« Dans tous les cas, le principe fondamental de l'année de stage ne saurait être sérieusement discuté. La méthode d'après laquelle est donné l'enseignement de chaque discipline et dirigée l'activité des futurs maîtres des écoles secondaires, est le résultat de l'expérience et de la réflexion de tout un passé; la première condition pour la perfectionner est de conserver ce qu'on possède déjà et de le transmettre aux générations suivantes. L'année de stage est destinée à assurer et à régler cette transmission; elle est le plus sûr moyen de maintenir dans l'école une précieuse continuité de développement. » Si, malgré tout, l'année de stage, telle qu'elle existe, ne satisfait pas à toutes les exigences, c'est, tout d'abord, qu'une période de transition d'une année seulement paraît très strictement mesurée et, d'un autre côté, qu'elle n'aboutit pas à une sanction certaine qui serait le meilleur encouragement à un emploi du temps aussi efficace que possible.

C'est là le motif positif et fondamental de la proposition. Les dispositions particulières sont les suivantes :

A l'année de stage (maintenue dans sa forme actuelle) doit succéder *ein Jahr Kommissarischer Beschäftigung,* un emploi provisoire d'une année pendant laquelle la situation du candidat est

telle qu'un nombre assez considérable de leçons peut être confié à son enseignement indépendant, moyennant le traitement ordinaire, à la condition, pourtant, qu'il ne soit chargé que de leçons dont les maîtres ordinaires ne sont pas responsables. En faisant au candidat, pendant la seconde année, une situation plus indépendante, en lui confiant un plus grand nombre de leçons, l'État sera mis à même de juger en connaissance de cause s'il est digne ou non d'être pris au service de l'école. On propose, à l'expiration de la seconde année, un examen professionnel pratique destiné à prouver si le candidat a acquis, dans la mesure suffisante, l'art et les connaissances qui doivent compléter ses études universitaires pour assurer de fructueux résultats à son enseignement. L'examen se compose d'une leçon-épreuve et d'une épreuve orale, au moyen desquelles le candidat doit justifier qu'il connaît exactement le plan et l'organisation des écoles secondaires et, tout spécialement, la méthode et les ressources scientifiques de son propre enseignement. L'examen n'est pas passé devant les commissions scientifiques désignées d'ordinaire à cet effet, ni dans les écoles où les candidats ont fonctionné comme maîtres, mais devant les collèges provinciaux (avec le concours de quelques pédagogues). Les dépenses ainsi occasionnées sont couvertes par un crédit annuel de 6 900 marks.

Cette proposition, discutée à la Chambre le 24 février 1883, fut peu favorablement accueillie. De plusieurs côtés, on déclara qu'il pourrait être dangereux d'imposer aux maîtres, « qui, pour la plupart, se recrutent dans les classes peu fortunées », les sacrifices pécuniaires qu'entraînerait un nouvel examen, « et surtout un examen de ce genre ». La leçon-épreuve (à faire devant des élèves inconnus) fut sévèrement critiquée, qualifiée d'inutile et de nuisible, et tout le profit à retirer de la nouvelle organisation pédagogique estimé peu de chose. (Un orateur fit cette piquante observation qu'on voyait bien une fois, à la première page du projet, le mot *pédagogique*, mais qu'on ne le retrouvait plus par la suite.) « La valeur de l'année de stage, fut-il dit, a été mal appréciée (« il n'est pas douteux que les résultats qu'elle donne ne doivent être jugés avec moins d'indulgence »). Plusieurs orateurs protestèrent également contre la différence essentielle qu'on veut établir entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, au point de vue de la préparation pédagogique que réclame chacun d'eux, ajoutant même « que nos maîtres de l'école primaire sont l'objet d'une préparation méthodique incomparablement meilleure, à n'en pas douter, que celle des maîtres

de nos écoles secondaires ». On opposa naturellement Bonitz à Bonitz, et tout le résultat positif du débat peut, ce semble, se résumer ainsi : « Toutes les tentatives que l'on fera pour améliorer les séminaires pédagogiques et l'année de stage resteront à l'état de demi-mesure, aussi longtemps que l'on ne se décidera pas à créer une école organiquement rattachée au séminaire pédagogique. Cette opinion se trouvait encore confirmée par un arrêté rendu quelque temps avant par le ministre des cultes en Saxe, V. Gerber (encore actuellement en fonctions), dans lequel il insiste sur la nécessité de confier la préparation pratique des maîtres à des établissements spéciaux destinés à cet effet et installés conformément à leur destination. Le défaut capital des séminaires pédagogiques, dit-il, c'est qu'ils ne sont pas solidement reliés à des établissements organisés, « lesquels seuls réunissent les conditions d'une préparation pratique fructueuse. » (Gen. Verordn. des sächs. Kult. Minist. v. 15 nov. 1882, *Die prakt. Vorbildung zum höheren Lehramt Keller Deutsche Schulgesetz-Sammlung* 1883, page 6 et suivantes).

D'autres hommes compétents s'expriment dans le même sens. « C'est un fait assez généralement reconnu, dit H. Schiller (*Handbuch der praktischen Pädagogik*, p. 52), que l'année dite de stage n'a pas, en général, donné ce qu'on en attendait. Et, ajoute-t-il, comme les hommes, en principe, demeurent les mêmes, on ne saurait espérer un changement notable dans la situation, si des institutions complémentaires ne viennent, tôt ou tard, assurer de meilleurs résultats. « Il en existe de pareilles dans les séminaires pédagogiques, fondées par A. H. Francke à Halle et Gedike à Berlin, et leur organisation, sur les points essentiels, peut encore aujourd'hui être proposée comme modèle. Elles unissent l'initiation théorique à la pédagogie à la direction pratique. S'il reste certains points pouvant donner matière à controverse et que les résultats n'aient pas suffisamment justifiés, on doit au moins reconnaître qu'elles sont basées sur un principe juste, et que, au point de vue du développement ultérieur, l'expérience peut faire le reste. On ne saurait trop se prémunir contre des espérances exagérées, surtout en pareille matière; la tâche du maître sera toujours un art libéral et, là comme ailleurs, l'aptitude personnelle aura le principal rôle. Mais, par contre, il ne faut pas déprécier les résultats qu'on veut obtenir, car, nulle part dans la vie, au milieu d'une civilisation avancée, la nature ne peut suffire à tout, et partout le travail scientifique doit s'efforcer de remplacer et d'économiser les expériences. Conserver les richesses que nous

ont transmises nos pères, éviter les fautes qu'ils ont commises et que nous avons depuis longtemps constatées, tenter un nouvel essai avec toutes les précautions possibles et, une fois sa valeur reconnue, l'introduire dans la pratique, voilà la plus belle mission que les séminaires pédagogiques puissent se proposer. »

En peu de mots, mais énergiquement, M. Paulsen (*l. c.*, 589) caractérise ainsi l'année de stage : « Un succédané qui ne satisfait pas le besoin d'une préparation pédagogique pour les matières du gymnase, mais qui le fait taire », et ailleurs (p. 144 et suiv.) : « On est généralement d'accord que les institutions actuelles sont insuffisantes. » Selon lui, le meilleur moyen d'atteindre le but serait, à n'en pas douter, de développer l'année de stage en l'annexant à de véritables séminaires-gymnases sur le modèle de celui de Gedike à Berlin.

Ni Schiller ni Paulsen n'entrent dans les détails. M. Schrader au contraire, en sa qualité d'ancien conseiller scolaire provincial à Königsberg et de président de la commission scientifique d'examen dans la même ville, a pu recueillir des expériences concluantes sur cette matière, déposées dans un écrit intitulé : *Verfassung der höheren Schulen* (*Die Lehrerbildung*, p. 114-150), où il a mis en pleine lumière l'idée de la préparation du maître de l'enseignement secondaire et critiqué à fond cette préparation, telle qu'elle existe réellement en Prusse, au double point de vue de la science pure et de la pédagogie en général.

Lorsque le département de l'instruction publique en Prusse fit paraître au mois de février 1887 le nouveau règlement d'examen pour les maîtres des hautes écoles dont nous avons parlé ci-dessus, on n'apprit pas sans un certain désappointement que ces dispositions relatives aux études philosophiques-pédagogiques dont ces examens devaient justifier, étaient passées sans changement notable de l'ancien règlement dans le nouveau. Il n'en faudrait pas conclure que la direction de l'enseignement eût elle-même une absolue confiance en l'effet de ces dispositions. « Une seule chose à la fois », tel est le principe que j'ai entendu proclamer par des hommes bien placés pour connaître les vues de la direction supérieure à cet égard. Le peu de succès du projet de l'année 1882 a, sans doute, aussi contribué à cet esprit de temporisation. Il semble que, dès lors qu'on voulait réformer la préparation pédagogique par l'établissement d'un nouvel examen, toujours, et dans une certaine mesure, justement redouté, il était naturel d'aller jusqu'au bout et de faire de tout ce qui rentre dans la « pédagogie », la matière d'une seule et même épreuve.

On discute souvent cette question : La pédagogie est-elle un art ou une science? Mais tout le monde doit convenir que la préparation pédagogique exige nécessairement et la théorie et la pratique ; et, s'il en est ainsi, il paraît illogique de faire, à l'examen, entre l'une et l'autre une séparation dont le seul effet possible est de retarder fatalement la marche des études commencées. C'est surtout en ce point que le projet de Schrader, dont je vais rendre compte, me semble plus logiquement conçu que celui du gouvernement, de l'année 1882, et qu'il est regrettable que les idées d'un homme dont l'influence sur certaines parties du règlement du mois de février 1887 est absolument évidente, n'aient pas été adoptées dans leur ensemble.

Schrader part de ce principe que l'effacement de la ligne de démarcation existant en réalité entre la science et la pédagogie fait naître à l'examen d'État un conflit intérieur, d'où résultent inévitablement, d'un côté, les plaintes des professeurs : leurs élèves sont forcés, disent-ils, par l'organisation de l'examen, de disséminer leur travail sur des sujets par trop différents, au grand détriment de leur perfectionnement scientifique ; et d'autre part les plaintes de l'école, affirmant que la culture exclusive des jeunes maîtres les rend d'un emploi très difficile et, par suite, est nécessairement plus propre à inculquer des connaissances positives qu'à développer sainement et harmonieusement l'esprit de la jeunesse. Ce conflit est devenu, d'année en année, plus prononcé et plus dangereux, à mesure que les sciences se décomposent de plus en plus en spécialités et la paix ne saurait résulter ni de concessions d'un côté ou de l'autre, ni d'une détente dans les exigences réciproques. L'Université s'y refuserait, parce qu'elle sent qu'elle doit représenter et faire avancer la science ; l'État, parce qu'il a conscience qu'il est responsable des progrès de la jeunesse.

Quel moyen de tout concilier? Tout simplement répartir en deux actes ce qui, condensé en un seul, entrave et divise ; réaliser un double progrès en séparant les matières et en établissant deux examens : le premier portant exclusivement sur les connaissances spéciales du candidat, le second sur sa culture en général et surtout sa culture pédagogique. Cette division donnera satisfaction aux professeurs d'Université qui pourront ainsi maintenir plus strictement leurs élèves au niveau de la science pure ; elle donnera d'autre part à l'examen de culture générale et de pédagogie, lequel produit actuellement, à l'ordinaire, des résultats misérables, une valeur plus réelle en lui consacrant tout le temps qu'il mérite, mais qui, pour le moment, ne lui est jamais accordé.

Schrader est d'avis que le premier et le second examen doivent être séparés par une période de deux années à employer comme il suit : après que le candidat a passé d'une façon satisfaisante l'examen scientifique, il est envoyé par l'autorité scolaire compétente dans un établissement d'enseignement secondaire où sa préparation pédagogique sera favorisée par tous les moyens pratiques et théoriques. En ce qui concerne l'enseignement même, le candidat est adressé spécialement au maître qu'il remplace, dont il doit suivre les conseils et l'exemple; pour ce qui concerne la discipline, c'est l'*Ordinarius* de la classe qu'il doit consulter. Au début, c'est-à-dire pendant quelques semaines, un trimestre au plus, il assiste comme auditeur seulement à la leçon du maître ordinaire. Il peut ainsi se rendre compte non seulement des procédés extérieurs de l'enseignement, lesquels se seront sans doute améliorés depuis que lui même a quitté l'école, mais encore de sa division méthodique et de la somme de connaissances qu'il doit supposer chez les élèves; il évitera de la sorte, faute commune chez les débutants, d'avancer trop brusquement et de trop présumer des facultés d'assimilation de ses élèves. Quand il a commencé lui-même à enseigner, il doit, même alors, rester soumis au contrôle du maître ordinaire et du recteur; ces derniers, toutefois, à moins d'une grave méprise qu'une légère indication peut rectifier sur-le-champ, ne doivent pas intervenir dans la leçon, mais seulement, celle-ci terminée, lui donner leurs conseils et leurs avis d'une manière amicale et affectueuse, mais sans ménagements exagérés.

Ainsi que Hofmann, Frick et bien d'autres, Schrader exige que le candidat assiste aux leçons des autres maîtres, principalement de ceux dont la branche d'enseignement est la même que la sienne, dans toutes les classes successivement, en commençant par la plus basse.

L'exemple de maîtres habiles et expérimentés favorisera ses progrès et l'aidera à se défaire de certaines vues étroites auxquelles il est facilement exposé s'il se renferme dans sa propre spécialité. Les mathématiciens ne s'enorgueilliraient pas si facilement de l'exactitude de leur science, s'ils étaient à même d'apprécier la solidité méthodique de l'enseignement des langues, et le philologue observerait avec profit et plaisir le surcroît d'assurance et de force que les élèves puisent dans la marche strictement logique des mathématiques. Pour s'initier parfaitement à la vie scolaire, le candidat doit assister aux réunions des maîtres où il trouvera des renseignements sur chacun des élèves, conseil et assistance

pour chaque cas spécial et, mieux que cela, la conception de l'unité et de la cohésion idéale de l'école et du mouvement en avant qui en résulte naturellement. Celui qui se sera une fois bien rendu compte de cette unité ne sera jamais exposé au danger de se fatiguer et de se dégoûter de sa mission ou de l'estimer au-dessous de sa valeur.

Pour la préparation pratique du candidat, Schrader veut encore que le recteur lui demande des rapports écrits, par exemple deux par semestre, sur quelques-uns de ses élèves, ou sur certains sujets didactiques rentrant dans la sphère de son enseignement. La fixation par écrit de nos pensées procure, là comme ailleurs, cet avantage qu'elle amène la clarté sur le sujet, sur les sources à consulter, sur les difficultés, et force de réfléchir sur les travaux peut-être déjà faits pour résoudre la question.

Les rapports sur les élèves pris en particulier habitueront à l'observation psychologique dans l'art de l'enseignement; ils serviront en même temps à développer chez le candidat l'indépendance du jugement et le sentiment de la responsabilité. Ces rapports seront revus, en présence du candidat, par le recteur, annotés par lui et présentés au second examen. On n'exigera pas d'autres travaux écrits sur la pédagogie. Cette direction pratique gagnera en solidité et en clarté si le candidat étudie simultanément la théorie de l'art de l'enseignement, et réciproquement il ne s'intéressera vraiment à la pédagogie scientifique, avec la conscience du but à atteindre, que lorsqu'il aura pratiqué l'enseignement. Son instruction scientifique est arrivée à un point d'arrêt momentané; il n'en a que plus de liberté d'esprit et plus de temps pour entrer dans la carrière ouverte par les grands maîtres de la pédagogie. Si notre corps enseignant avait bien su conserver ces traditions pédagogiques, on ne verrait pas surgir, à l'immense préjudice de nos écoles, des projets soi-disant nouveaux tendant à réformer les méthodes, le plan d'enseignement, pour ne pas dire l'organisation tout entière de l'école au sujet desquels les débats sont depuis longtemps épuisés. — Maintenant, cette étude de l'éducation n'est pas chose à expédier à la hâte au moyen d'une lecture faite au hasard de quelques ouvrages choisis selon le bon plaisir de chacun, ou de l'acquisition de certaines notions biographiques ou d'histoire littéraire. Loin de là, elle exige un travail méthodique qui initie le candidat à la théorie et à l'histoire de la pédagogie et des connaissances philosophiques plus approfondies et plus étendues, qui lui en donnent une conception plus claire et plus complète. — Ces deux sciences se donnent la main; tous les chefs d'écoles phi-

losophiques ont en même temps, directement ou indirectement, cultivé le champ de la pédagogie. On cite les noms de Platon et d'Aristote, de Locke, Fichte et Herbart. Il n'est pas nécessaire, cependant, que le jeune maître embrasse dans toute leur étendue les systèmes de ces philosophes ou de tout autre, avant de passer à la théorie de l'éducation; on ne saurait, dans tous les cas, l'exiger d'une manière générale. — Mais, d'autre part, il est utile, pour ne pas dire indispensable, pour comprendre et mettre à profit la pédagogie de Herbart ou les discours de Fichte et bien se pénétrer de leurs idées, de pouvoir saisir et apprécier le fondement de leur système philosophique. Sans vouloir imposer un programme d'études rigoureux, qui ne pourrait être d'une application générale, Schrader recommande de commencer par des écrits pédagogiques des philosophes tels que Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Palmer, qui ont si puissamment contribué au développement de l'art de l'éducation. A cette première partie de l'instruction pédagogique du candidat appartient aussi la connaissance de la législation scolaire. A ce point de vue, l'état de choses actuel laisse également beaucoup à désirer. Le maître doit savoir d'après quelle règle il doit se conduire et les droits sur lesquels il peut s'appuyer. La connaissance de ces dispositions qui forment un ensemble bien relié dans leur développement se rattache à l'histoire de l'école nationale, à laquelle notre corps enseignant ne devrait pas négliger de s'intéresser.

Le second examen qui termine cette préparation de deux années est confié au collège scolaire provincial. Les membres techniques de ce dernier, les conseillers auxquels appartient l'administration des gymnases et des écoles réales de la circonscription, sont par la nature de leurs fonctions et de leurs propres études tout désignés comme examinateurs. Sortis eux-mêmes du corps enseignant, ils sont au courant des besoins des hautes écoles, plus que personne ils se sentent responsables de la prospérité de ces écoles, laquelle dépend surtout d'un choix judicieux dans la nomination des maîtres. L'examen en lui-même doit être assez sommaire, exclusivement oral et relativement court. Le candidat produira, outre les rapports écrits dont il a été question plus haut, un certificat de son recteur. L'examen aura lieu sous forme d'entretien; avant tout il faudra permettre au candidat d'exposer tout au long la solution des questions posées. Les leçons-épreuves ne paraissent ni nécessaires ni opportunes: le recteur aussi bien que les conseillers scolaires ont eu, pendant les deux années de préparation, tout le temps d'apprécier ses aptitudes à

l'enseignement. Pourquoi jugerait-on d'après le résultat d'une leçon isolée, faite devant une classe peut-être plus distraite que de coutume, par un maître vraisemblablement plus gêné qu'en temps ordinaire?

Schrader se demande si, en admettant que les candidats fussent tous si méthodiquement et uniformément préparés, le mieux ne deviendrait pas l'ennemi du bien. Je terminerai en résumant sa réponse à cette question.

A quoi bon imposer une organisation, demande-t-il, qui exige une tension d'esprit considérable, retarde l'accès des jeunes maîtres à un emploi dans l'école, et, dans son analogie avec la préparation des maîtres de l'école primaire, pourrait être nuisible au libre développement des forces individuelles?

Jusqu'à ce jour on n'a pas eu à se plaindre. Pour l'homme du métier, ces scrupules importent peu. On doit convenir qu'à tout prendre nos écoles secondaires et les talents de nos maîtres ne sont nullement à dédaigner. Mais ce n'est pas une raison de ne pas chercher à mieux faire. Nos candidats ne trouvent pas toutes les facilités nécessaires pour acquérir une suffisante habitude de l'enseignement et tirer au clair leurs principes d'éducation; une direction méthodique aurait pu épargner à la jeunesse plus d'une amère expérience, plus d'une blessure cachée et trop longtemps saignante. Quel est le recteur qui n'a pas vu certains candidats s'étioler sous le poids d'une trop lourde tâche et devenir, parce qu'on ne pouvait les congédier immédiatement, à charge à eux-mêmes, un élément nuisible à la jeunesse, une gêne au dedans comme au dehors pour leurs collègues, un vrai supplice chaque fois qu'il s'agissait d'établir le tableau des leçons? Il ne s'agit pas d'étouffer certaine originalité naturelle bien justifiable; mais on rencontre le plus souvent en réalité des singularités inadmissibles, l'incertitude et le tâtonnement et cette idée d'arriver plus facilement par sa propre force au résultat qu'ont atteint l'expérience de plusieurs siècles et les méditations des grands maîtres, et qui dépend avant tout d'une modeste soumission à une règle strictement déterminée. Le maître qui suit sa voie régulière, se dévoue à sa tâche et cherche sérieusement à s'approprier les fruits de la pédagogie scientifique, rejettera cette pensée présomptueuse que l'on entend exprimer de temps en temps, que le maître n'a besoin d'aucune préparation méthodique parce qu'il porte en lui-même sa propre méthode, assertion qui, pour dire le mot, devient ridicule par sa monstrueuse absurdité. Il sera mauvais de retrouver sur le terrain de l'enseignement secondaire l'uniformité de préparation

qui règne nécessairement dans nos séminaires pour les maîtres de l'école primaire; mais ce danger n'est pas à craindre. Dans les hautes écoles la méthode suit les lois immanentes du développement progressif des branches scientifiques, dans une mesure qui rend impossible un dressage aussi préjudiciable que monotone. Personne n'oserait prétendre qu'un enseignement sans méthode eût quelque valeur; mais il ne peut être méthodique et efficace que remis aux mains d'un maître préparé méthodiquement à sa profession. Une trop grande part est laissée à l'arbitraire et au hasard sur ce terrain, et un temps viendra où l'on comprendra difficilement que ces deux facteurs aient pu avoir une si large influence sur une branche aussi importante de notre vie publique.

CONCLUSION

Avant d'entreprendre le voyage dont j'ai résumé ici les résultats, je fis consulter un professeur de Leipzig sur l'itinéraire à adopter et les villes d'Allemagne que je devais visiter de préférence. La bienveillante réponse que je reçus se terminait ainsi : « Enfin, monsieur le professeur, je vous prie de ne pas placer trop haut votre attente, la préparation pédagogique, dans nos Universités allemandes, manquant encore d'unité et de concentration et chaque professeur se faisant à lui-même, sans s'inquiéter de ses collègues, son propre système d'enseignement. » Que les professeurs suivent chacun leur méthode d'enseignement c'est, sans doute, une conséquence naturelle de la liberté universitaire et scientifique, et l'on ne saurait demander mieux; quant à ce qui touche la préparation pratique pédagogique du corps enseignant, il me semble ressortir de ce travail que, malgré des divergences d'appréciation théoriques souvent profondes, les efforts communs commencent à se concentrer et à tendre vers un même but.

Je me suis proposé d'esquisser les traits principaux du mouvement pédagogique sur ce terrain, en décrivant les institutions typiques et en reproduisant les opinions des hommes qui doivent être considérés comme les chefs de ce mouvement et ses défenseurs les plus autorisés.

Les critiques exprimées sont souvent bien sévères et je ne crois pas inutile de mettre en garde contre une condamnation en masse de l'ordre de choses actuel, si grand que soit le besoin de réformes. Mon opinion personnelle peut se résumer en quelques mots : il y a quelque chose de fait; parfois, et même à une époque reculée, on trouve des exemples à imiter, mais il reste

encore beaucoup à faire. Deux raisons me font croire à l'achèvement de l'œuvre : la conscience que l'on a partout des imperfections existantes et le zèle toujours croissant que l'école apporte elle-même à y remédier. Il fut un temps où les membres du corps enseignant en Allemagne témoignaient d'une grande froideur à cet égard. Maintenant il ne se passe presque pas d'année que la préparation pédagogique ne fasse l'objet de discussions dans les diverses réunions et conférences. M. Bonitz m'a déclaré qu'il avait pleine confiance dans l'avenir, tout spécialement parce que « les recteurs s'occupaient de la question avec un zèle qu'il était heureux de constater ». Depuis mon retour d'Allemagne, il m'a été écrit que le ministère de l'instruction publique à Berlin a, de nouveau, fait de l'année de stage et des questions qui s'y rattachent l'objet d'une enquête officielle. Dans la discussion déjà citée, du 6 mars 1889, à la Diète prussienne, M. le ministre von Gossler a tenu un langage dont on pourrait peut-être conclure que le gouvernement serait actuellement disposé à réformer l'année de stage plus foncièrement qu'autrefois. On pense que le projet du gouvernement sera bientôt soumis à l'examen des membres du corps enseignant.

Il existe encore quelques points sur lesquels je désire, en terminant, appeler l'attention, tout en étant aussi bref que possible. Je vise ici et l'enseignement scientifique et l'enseignement spécialement pédagogique. Tous les deux se touchent et ce n'est le plus souvent que par une séparation artificielle qu'on les isole l'un de l'autre. Quelle que soit la situation, soit à l'étranger, soit chez nous, la carrière de l'enseignement repose pour *sa meilleure* part sur le feu sacré de l'étude.

En première ligne je pense à ce qu'on nomme « le milieu », l'atmosphère dans laquelle respirent et vivent les hautes écoles. Tous ceux qui connaissent les grandes écoles allemandes savent qu'elles ont été et sont encore le centre d'une vie scientifique florissante, que l'histoire de l'école a pu, de génération en génération, produire des exemples vivants d'une vigueur toujours renouvelée, mise au service du travail scientifique. Jamais, en Allemagne, ce n'a été un axiome que la science ne pouvait exister en dehors de l'Université. En Prusse et dans la plupart des États allemands, on considère depuis nombre d'années, comme une question d'honneur pour les établissements d'enseignement secondaire, la publication des *Programmes*, c'est-à-dire de rapports annuels accompagnés de dissertations scientifiques, quelquefois très étendues. De cette manière, on stimule l'ardeur des jeunes au travail,

on fournit aux plus anciens l'occasion de communiquer les résultats d'une expérience plus complète et d'exprimer leur appréciation au sujet de l'organisation méthodique de l'enseignement, et, ce qui n'est pas moins important, le public, le peuple pour lequel travaillent les écoles, peut ainsi suivre avec intérêt, dans tous ses détails, la tâche quotidienne de celles-ci. Ces publications étant assez coûteuses et paraissant annuellement par centaines, les autorités ont quelquefois fait des difficultés pour accorder les fonds nécessaires. Mais toujours il s'est trouvé des pédagogues et des savants distingués pour intervenir en faveur de cette littérature spéciale. M. Fr. Paulsen s'exprime à cet égard ainsi : « Je suis convaincu, dit-il, que ces programmes scolaires ont puissamment contribué à maintenir et aviver le sens scientifique et l'intérêt aux travaux de recherches toujours en progrès parmi les maîtres de nos gymnases. Il serait peut-être difficile de trouver des fonds publics employés d'une façon plus productive que les quelques milliers de thalers que coûtent annuellement ces programmes. »

Les grandes écoles que l'on trouve en nombre considérable chez un grand peuple, exigent beaucoup du maître, elles étendent ses forces et développent spécialement en lui l'aptitude pédagogique parce que celle-ci est indispensable avant tout. On ne considère pas, en Allemagne, comme exagéré de demander à un maître capable qu'il ait complètement dans la main une classe de cinquante élèves (à Halle la moyenne était, dans les basses classes de soixante élèves environ). Les grandes écoles présentent, sans doute, des difficultés particulières. On doit reconnaître, par contre, qu'en règle générale elles contribuent à développer les aptitudes du personnel enseignant.

On demande un rude travail au maître allemand. Le nombre des leçons qu'il doit donner est, il est vrai, moindre que chez nous (de vingt à vingt-quatre heures par semaine), mais la préparation de la leçon exige beaucoup de temps, la correction des devoirs de ces nombreuses classes est souvent très fatigante, et cette correction doit être très minutieuse. Ainsi, pour la correction des devoirs d'allemand à laquelle j'ai fréquemment assisté, le maître faisait d'abord un exposé complet du sujet, puis reprenait, une à une, les fautes comprises sous certaines rubriques spéciales (il les avait, dans ce but, notées dans un cahier à part). Le moyen était bon pour intéresser la classe entière à cette partie de l'examen des devoirs ; mais le travail était, à coup sûr, épuisant pour le maître. Tout contribue à empêcher le maître d'abandonner l'étude, même

s'il a passé un bon examen (1); l'estime qu'il se doit à lui-même, la pensée de l'avenir, la vieille tradition de l'école, lui font consacrer son temps et ses forces à la continuation de ses travaux scientifiques et au développement de ses aptitudes pédagogiques.

Le maître s'occupe quelquefois d'enseignement privé et de travaux en dehors de l'école, mais en proportion beaucoup moindre que dans les pays du Nord, bien que, au point de vue économique, le maître en Allemagne, pas plus qu'ailleurs, ne soit couché sur un lit de roses.

Le corps enseignant forme en Allemagne une grande et puissante corporation avec un esprit de corps bien développé, de nombreuses associations, des réunions et discussions annuelles et une presse spéciale très développée. Quelle force donne une pareille organisation pour stimuler le travail du corps enseignant au dedans de l'école et développer son influence au dehors, c'est chose bien facile à concevoir. Sander attribue à la vie dans les associations des maîtres une part considérable dans les progrès réalisés par l'enseignement de notre temps. De grande importance sont aussi les assemblées directoriales, réunions de recteurs qui ont lieu régulièrement tous les trois ans (depuis 1823) et où l'on délibère sur les questions intéressant plus spécialement l'école; les comptes rendus de leurs séances forment une littérature pédagogique d'un grand intérêt. Il faut citer encore les réunions de philologues qui ont lieu presque chaque année depuis 1837, l'association des maîtres des écoles réales, celle des maîtres des écoles de filles, et quelques-unes, extrêmement nombreuses et puissantes, des maîtres des écoles populaires, certaines autres enfin embrassant certaines provinces ou ayant un objet spécial, par exemple le travail manuel.

La littérature pédagogique périodique est représentée en Allemagne (l'Autriche et la Suisse y comprises) par plus de trente revues dont quelques-unes très volumineuses. Outre les revues purement spéciales et celles qui s'occupent principalement des écoles élémentaires, on peut citer parmi les plus importantes: *Neue Jahrbücher fur Philologie und Pädagogik* (fondée en 1826; la partie pédagogique est rédigée par le professeur Masius de Leipzig); *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* (cette revue, fondée en 1847, compte parmi ses collaborateurs plusieurs des hommes les plus éminents de l'école prussienne); *Centralorgan für die Interessen*

(1) Il est souvent indiqué expressément dans les notes d'examen comme une condition de la *facultas* conférée, que le candidat continuera, même après l'examen, l'étude assidue de sa spécialité.

des Realschulwesens (fondée en 1872); *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht* (fondée en 1827 par le célèbre Diesterweg, continuée quelque temps par le Hambourgeois Wichard Lange); le *Preussisches Centralblatt für das gesamte Unterrichtswesen* (officiel); le *Pädagogium* de Fr. Dittes (fondé en 1878); l'organe des disciples d'Herbart, *Jahrbuch des Vereins für Wissenschlaftliche Pädagogik* (publié par Th. Vogt); *Lehrproben und Lehrgänge* (fondé en 1884, publié par O. Frick et Meier). La liste est loin d'être épuisée et chaque nouvelle année voit paraître quelque nouvelle revue.

Si l'on voulait établir une comparaison entre l'esprit qui, depuis la catastrophe d'Iéna, a présidé au développement des écoles de la monarchie prussienne et celui que la troisième République a introduit dans les écoles de France, on se heurterait à des tendances et des principes souvent bien différents, quelquefois diamétralement opposés. Sur un point, un point très essentiel, on rencontrerait une parfaite harmonie: la commune conviction que l'école est le cœur de l'État, où toutes les forces vitales d'une nation viennent se rajeunir et se régénérer.

VOSS,

Professeur de Christiania.

LES

ÉTUDES HISTORIQUES EN FRANCE[1]

Le développement des études historiques est un des caractères distinctifs du mouvement intellectuel du XIXe siècle. Ce développement est la manifestation dans le domaine des sciences morales de l'esprit scientifique à qui appartient désormais la direction de la société moderne. L'histoire a pris toute la place laissée libre par la diminution de la création artistique pure et des spéculations abstraites. La philosophie déserte de plus en plus les hauteurs de la métaphysique, pour se confondre d'un côté avec les sciences naturelles et pour se restreindre de l'autre à l'histoire des systèmes passés. Aux anciennes recherches esthétiques se sont substituées l'histoire de l'art et l'histoire littéraire. L'histoire du droit prend le pas sur les théories juridiques. L'histoire du passé finit par acquérir une influence sur la politique elle-même, car elle préside à ce mouvement des nationalités qui domine la politique contemporaine. C'est par l'histoire que les peuples prennent conscience de leur personnalité. Le mouvement national allemand, le mouvement national italien, le mouvement national tchèque, le mouvement national hongrois, le mouvement national slave, s'ils n'ont pas été créés par l'érudition historique, ont trouvé du moins dans l'érudition historique un puissant auxiliaire, un foyer d'excitation, un actif instrument de propagande.

Il semblerait au premier abord que la France, qui a rompu brusquement au XVIIIe siècle avec toutes ses traditions historiques et nationales, et qui a prétendu accomplir sa révolution et construire un édifice social et politique au nom d'idées rationnelles et abstraites, aurait dû rester un peu en dehors de ce mouvement historique. Il n'en est rien cependant. S'il est vrai que sur certains points, par exemple dans le domaine des études juridiques, l'esprit de la Révolution et la rédaction de nos codes ont favorisé les recherches théoriques et pratiques au détriment de l'esprit historique, le goût pour l'histoire ne s'en est pas moins développé dans notre siècle avec une singulière puissance, et il s'est accentué à mesure que l'instabilité politique a fait mieux sentir aux Français ce qu'il leur en avait coûté de briser brusquement les liens qui rattachent le présent au passé. Nous ne pouvons pas avoir la prétention de tracer un tableau complet du mouvement historique dans la France contempo-

(1) M. Monod a publié dans la *Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* du mois de juillet, un article sur les Études historiques en France. Le tableau d'ensemble tracé par M. Monod pour des lecteurs étrangers, nous a paru, par sa concision même, de nature à intéresser aussi les lecteurs français.

raine. Je tâcherai seulement d'en indiquer les traits principaux et de montrer comment est organisé en France à l'heure actuelle le travail historique.

Au siècle dernier, l'histoire ne figurait pour ainsi dire pas dans les programmes d'enseignement; aujourd'hui, à tous les degrés de l'instruction publique elle occupe une place d'honneur. — Dans les écoles primaires on enseigne l'histoire nationale; dans les lycées, l'histoire de France est enseignée dans les classes élémentaires; et, dans l'enseignement classique, de la 6e à la philosophie, on fait un cours complet d'histoire universelle, auquel ont consacré deux ou trois heures par semaine. La proportion est encore plus forte dans l'enseignement spécial ainsi que dans l'enseignement secondaire des filles. Dans l'enseignement supérieur, l'histoire a une place tout à fait prépondérante. A la Faculté des lettres de Paris, sur 38 professeurs il y en a 10 pour l'histoire et 2 pour la géographie, sans parler des cours libres de M. Seignobos. La proportion est la même dans les Facultés de province. Ce grand développement de l'enseignement historique date du reste de ces dernières années, depuis que notre instruction supérieure a été entièrement réformée et ses cadres considérablement élargis. Sous le second Empire il n'y avait à la Faculté des lettres de Paris que trois professeurs d'histoire, un pour l'antiquité, un pour le moyen âge et un pour les temps modernes. Aujourd'hui l'histoire ancienne est professée par MM. Bouché-Leclercq et Giraud, l'histoire du moyen âge par MM. Luchaire et Langlois, l'histoire moderne par MM. Lavisse, Pigeonneau, Aulard, Rambaud, B. Zeller et Lemonnier, l'archéologie par M. Collignon. Ajoutez à cela que certains professeurs de littérature, comme M. Gebhart, font de vrais cours d'histoire. M. Lavisse est momentanément en congé. Tandis qu'il y a vingt ans les cours de la Faculté des lettres n'avaient que des auditeurs amateurs, ils ont aujourd'hui une nombreuse population de plus de 1 000 élèves assidus. Les cours d'histoire sont répartis en grands cours où le professeur traite un sujet plus ou moins vaste et qui sont ouverts au public, et en cours fermés où le professeur explique des textes, ou dirige des conférences critiques ou pédagogiques. Les sciences auxiliaires, archéologie, diplomatique, paléographie, jadis absentes de l'enseignement des Facultés, y figurent aujourd'hui. Un assez grand nombre des élèves des Facultés des lettres se destinent au professorat, et parmi eux il en est qui reçoivent de l'Etat des bourses d'études. L'histoire a une large place dans les examens qui conduisent au professorat. Tandis qu'autrefois la *licence* était un examen purement littéraire, elle est aujourd'hui divisée en licence littéraire, licence philosophique et licence historique. Il y a de même plusieurs examens supérieurs, dits *agrégations*, auxquels sont soumis les candidats aux divers ordres d'enseignement : l'agrégation d'histoire et de géographie est un de ces examens (l'enseignement de la géographie et celui de l'histoire étant dans les lycées réunis entre les mains d'un même professeur). L'étendue du programme, qui comprend l'histoire universelle, la présence d'épreuves d'érudition, explication et commentaires de textes grecs, latins et français, étude d'un sujet spécial choisi par le candidat un an à l'avance, enfin le nombre des concurrents (quatre-vingts à cent pour douze à quinze places) font de ce concours un examen très sérieux. Enfin les thèses de doctorat sont de véritables ouvrages, et quelques-uns des meilleurs livres d'histoire parus dans les quarante dernières années étaient des thèses de doctorat.

Jusqu'au moment de la réforme de l'enseignement supérieur, l'enseignement sérieux de l'histoire était tout entier renfermé dans les écoles spéciales. Ces écoles, bien loin d'être affaiblies par le réveil de la vie scientifique dans les Facultés, ont puisé dans cette émulation des forces nouvelles. La plus ancienne est l'*École normale supérieure*, créée par la Convention, reconstituée par Napoléon Ier, spécialement chargée de former des professeurs de lycées, et où l'enseignement historique et géographique est partagé entre trois maîtres. Recrutée par un concours très difficile, elle contient l'élite de la jeunesse studieuse, et la majorité des professeurs des Facultés ont été formés sur ses bancs. L'enseignement y a pris dans ces dernières années un caractère de plus en plus élevé et scientifique. L'*École des chartes*, fondée par le gouvernement de la Restauration, a pour but de former des archivistes et des bibliothécaires; elle est devenue tout naturellement une pépinière de paléographes, de diplomatistes, de médiévistes, de romanistes. Les noms de Delisle, de Quicherat, de G. Paris, de P. Meyer suffisent à la caractériser. Aujourd'hui les plus distingués de ses élèves suivent en même temps les cours de la Faculté des lettres, et beaucoup d'entre eux se vouent à l'enseignement universitaire. La section d'histoire et de philologie de l'*École pratique des hautes études*, créée en 1868 par M. Duruy, est une pure école d'érudition, historique et philologique (1). Elle est un ensemble de séminaires d'histoire, d'archéologie, de critique de textes, d'épigraphie, etc., où se retrouvent des élèves de la Faculté, de l'École normale, de l'École des chartes, pour travailler ensemble, sans avoir d'autre but que de se perfectionner dans l'usage des méthodes scientifiques. Son diplôme ne donne entrée dans aucune carrière spéciale; mais l'École des hautes études a puissamment contribué à la rénovation du haut enseignement. C'est d'elle qu'est partie l'impulsion; elle a été le levain qui a fait lever toute la pâte. En 1886 une section des *Sciences religieuses* a été créée à l'École des hautes études. Cette création, suivant de près la création d'une chaire d'histoire des religions au Collège de France, est caractéristique. C'est l'histoire s'emparant d'un domaine réservé jusqu'ici à la théologie. Plus récemment, en 1883, on a fondé au Louvre une série de cours consacrés à l'histoire de l'art et à l'archéologie préhistorique. Il faut encore mentionner les cours d'histoire et d'histoire de l'art à l'École des beaux-arts, certains cours historiques à l'École des langues orientales, le cours d'archéologie de la Bibliothèque nationale, et les cours d'histoire et d'archéologie du Collège de France, enfin rappeler que depuis quelques années l'histoire du droit a pris dans les Facultés de droit une importance qu'elle n'avait point autrefois. Cette réforme et ce développement de l'enseignement ont puissamment contribué au progrès des études historiques.

A côté de l'enseignement de l'État, il faut signaler une admirable institution d'enseignement supérieur libre, l'*École libre des sciences politiques*, fondée en 1872 par M. E. Boutmy, qui donne l'enseignement

(1) On a pris l'habitude de désigner d'une manière absolue sous le nom d'École des hautes études la section d'histoire et de philologie parce que seule, jusqu'à la création de la section des sciences religieuses, elle avait une certaine unité et apportait dans l'enseignement un élément nouveau. L'organisation des sections scientifiques de l'École des hautes études ne modifiait que très peu l'organisation antérieure de l'enseignement des sciences. Elles fournirent seulement des crédits nouveaux aux laboratoires déjà existants.

appelé en Allemagne *Cameralienwissenschaften* et qui a fait une large place à la partie historique de ces sciences, histoire diplomatique, commerciale, financière, constitutionnelle.

Nous avons encore sous le nom d'*École archéologique d'Athènes* (directeur M. Foucart), d'*École française de Rome* (directeur M. Geffroy), d'*École du Caire* (directeur M. Bouriant), de *Mission de Tunisie* (directeur M. de la Blanchère), des missions scientifiques permanentes pour l'étude des antiquités grecques, romaines, orientales, et de l'histoire italienne, orientale et byzantine. Les membres de ces missions sont recrutés parmi les élèves de l'École normale, de l'École des chartes et de l'École des hautes études.

Cette rapide esquisse des cadres de l'enseignement historique permet de se faire une idée du nombreux personnel d'historiens et de professeurs d'histoire que notre instruction publique forme et emploie.

Il ne faut pas croire toutefois que tout le travail historique soit concentré dans les Facultés et les Écoles. Il y a un très grand nombre de savants, soit à Paris, soit dans les provinces, qui consacrent leur vie aux recherches historiques d'une manière tout à fait désintéressée. Ce sont eux qui composent presque exclusivement les sociétés savantes de province, et ils jouent aussi un rôle dans les Académies et les sociétés parisiennes.

Si l'enseignement est une des plus importantes manifestations de la vie historique, les sociétés savantes contribuent puissamment aussi à entretenir cette vie, à grouper les efforts, à encourager les recherches, à favoriser les publications historiques.

Parmi ces sociétés savantes, la première place appartient à l'Institut. Sur les cinq sections qui le composent (Académie française, Académie des inscriptions et belles-lettres, Académie des sciences morales et politiques, Académie des sciences, Académie des beaux-arts), les trois premières comptent un certain nombre d'historiens parmi leurs membres et contribuent au développement des études historiques, soit en décernant des prix aux meilleurs ouvrages d'histoire, soit en faisant elles-mêmes des publications historiques, soit en discutant des questions historiques dans leurs séances. L'Académie française n'ouvre pas de concours, mais elle récompense les meilleurs ouvrages parus dans l'année. Elle décerne tous les ans trois prix spécialement affectés aux ouvrages d'histoire, les deux prix Gobert de 9 000 francs et de 1 000 francs et le prix Thérouanne. Le prix Bordin, le prix Marcellin Guérin, sont d'ordinaire attribués à des ouvrages historiques. Le prix triennal Thiers est spécialement destiné aux ouvrages d'histoire et le prix triennal Guizot peut être appliqué soit à l'histoire, soit à la littérature. En outre des prix Monthyon sont souvent attribués à des livres d'histoire. En dehors de ces attributions de récompenses, l'Académie française ne s'occupe pas d'histoire, car ses séances sont exclusivement consacrées à la préparation du Dictionnaire de l'usage et du Dictionnaire historique de la langue, quand elles ne le sont pas à la conversation, et les historiens qu'elle élit sont choisis comme écrivains, non comme historiens. L'Académie des inscriptions et belles-lettres est en réalité composée presque exclusivement d'historiens, puisque ses membres représentent toutes les parties de l'érudition et de la philologie (1). Elle décerne des prix aux meilleurs ouvrages d'érudition historique

(1) Le règlement de 1830, article 42, dit que « L'objet principal des travaux est l'histoire. »

parus dans l'année : deux prix Gobert, de 9 000 et de 1 000 francs ; trois ou quatre médailles de 600 francs pour le concours dit des Antiquités nationales ; le prix Lafons-Mélicocq, pour les études d'histoire municipale de la Picardie et de l'Ile-de-France, le prix biennal Duchalais, attribué à l'histoire de la numismatique au moyen âge, le prix biennal Allier de Hauteroche, attribué à la numismatique ancienne. Le prix Delalande-Guérineau est parfois accordé à des ouvrages historiques. Elle décerne de plus tous les ans deux prix, prix ordinaire et prix Bordin, pour des mémoires manuscrits composés sur des sujets désignés d'avance par l'Académie. Le prix Brunet est un prix de bibliographie. Le prix triennal Loubet sera décerné à des ouvrages sur l'Amérique du Nord et le prix triennal Le Fèvre Deumier à des travaux sur l'histoire des religions. L'Académie s'occupe constamment de sujets d'histoire dans ses séances, où ses membres et des savants étrangers à l'Académie sont admis à lire des mémoires qui sont résumés dans les *Comptes rendus* et qui donnent souvent lieu à d'intéressantes discussions. Les plus importants de ces mémoires sont publiés dans les *Mémoires de l'Académie* et dans les *Mémoires présentés par divers savants*. Une série particulière de publications est consacrée aux *Notices et extraits de manuscrits tirés de la Bibliothèque nationale*. En outre, l'Académie publie l'*Histoire littéraire de la France* qui est arrivée au XIVe siècle, le *Recueil des Historiens de la France*, le *Recueil des Historiens des Croisades*, le *Corpus inscriptionum semiticarum* (2). L'Académie emploie pour ses travaux, à titre d'auxiliaires, un certain nombre de jeunes érudits. L'Académie des sciences morales et politiques est divisée en cinq sections de huit membres. Une de ces sections est consacrée à l'histoire et elle est une des plus actives. Les séances sont occupées comme celles de l'Académie des inscriptions par des lectures de mémoires et des discussions. Ces mémoires trouvent place, non dans un recueil officiel, mais dans une sorte de Revue périodique publiée par M. Vergé sous le titre de *Comptes rendus de l'Académie des sc. m. et p.* Jusqu'à ces dernières années, cette Académie ne faisait aucune publication. Elle a maintenant entrepris de continuer la grande *Collection des ordonnances* qui avait été arrêtée par l'Académie des inscriptions à la fin du règne de Louis XII. Elle a déjà fait paraître deux vol. in-4° d'un Catalogue des Actes de François Ier qui en comprendra au moins cinq. Les actes les plus importants seront imprimés *in extenso* en volumes in-folio. L'Académie décerne tous les ans un prix dit prix Bordin au meilleur mémoire manuscrit déposé sur un sujet d'histoire désigné par elle. Le prix triennal Cousin est destiné à récompenser des Mémoires sur l'histoire de la philosophie ancienne, et le prix triennal Kœnigswarter des ouvrages sur l'histoire du droit. Le *Journal des Savants* est une publication mensuelle commune aux cinq Académies, mais où les articles les plus importants sont dus d'ordinaire aux membres de l'Académie des inscriptions et belles-lettres.

A côté de ces Académies, qui sont la plus haute expression de la science en France et qui exercent une action incontestable sur les travaux d'érudition, en encourageant ces travaux, en les critiquant, en donnant

(2) La *Table des diplômes imprimés* ne sera pas continuée au delà du t. VIII paru en 1876 ; les *Ordonnances des Rois de France*, dont le t. XVI a paru en 1849, sont continuées par l'Académie des sciences morales. La *Gallia christiana* a été terminée avec le t. XVI ; le recueil des œuvres de Borghesi avec le t. IX. Les deux volumes de diplômes publiés par Pardessus n'auront point de continuation.

elles-mêmes des modèles et des directions, il existe un nombre très considérable de Sociétés savantes sans caractère officiel. On peut estimer à 250 environ le nombre de celles qui s'occupent d'histoire ou d'archéologie et qui manifestent leur activité par des publications; tantôt ce sont de simples Bulletins et comptes rendus de séances; tantôt des Revues, tantôt des recueils de mémoires, tantôt enfin des publications de textes inédits. Les plus importantes de ces Sociétés sont naturellement à Paris. La *Société nationale des Antiquaires*, sorte d'Académie des inscriptions au petit pied, comme elle ne compte que 40 membres et se recrute par cooptation quand un membre vient à mourir; elle tient des séances hebdomadaires et publie chaque année un volume de Bulletin et un volume de Mémoires. La *Société de l'Histoire de France*, fondée par M. Guizot en 1833, publie chaque année trois volumes de textes, chroniques, mémoires ou lettres, et un volume d'Annuaire-bulletin. La *Société d'Histoire de Paris et de l'Ile-de-France* (fondée en 1874) publie un Bulletin, un volume de Mémoires et des documents relatifs à Paris et aux environs. La *Société de l'Orient latin* (fondée en 1875 par le comte Riant) publie les documents relatifs au Croisades qui ne sont pas recueillis dans la grande Collection des historiens des Croisades, et des *Archives de l'Orient latin*, où trouvent place des mémoires critiques, des catalogues de documents, etc. La *Société de l'histoire du protestantisme français* (fondée en 1852) a pour organe un Bulletin mensuel, qui est une vraie Revue historique protestante et elle a entrepris une nouvelle édition refondue et très remaniée de la *France protestante* (1). La *Société d'histoire diplomatique* (fondée en 1886 par M. de Maulde) publie une revue importante, la *Revue d'histoire diplomatique*; la *Société de l'histoire de la Révolution française* vient d'être créée pour publier des textes et des documents sur la Révolution. La *Société des anciens élèves de l'École des sciences politiques* (fondée en 1875) fait paraître des Annales, revue où l'histoire tient une grande place. La *Société Asiatique* (fondée en 1822) tient des séances, a une riche bibliothèque et fait paraître une revue, la *Revue Asiatique*. La *Société de l'École des chartes* a fait trois publications importantes de textes, mais son activité se concentre surtout sur la *Bibliothèque de l'École des chartes* qui a donné depuis 1839 une puissante impulsion aux études médiévales. La *Société des Études juives* (fondée en 1880) et l'*Association pour l'encouragement des Études grecques* (fondée en 1867) publient chacune une revue qui fait une large place à l'histoire. La *Société de l'histoire de l'Art français* (fondée en 1872), la *Société des anciens textes français* (fondée en 1875), la *Société des bibliophiles* (fondée en 1820) ont aussi édité des textes précieux pour l'histoire. Sous les auspices de la *Société historique* (fondée en 1882) paraît depuis trois ans une Collection de textes pour servir à l'étude et à l'enseignement de l'histoire; sous ceux de la *Société bibliographique* paraît depuis 1868 le *Polybiblion*, revue bibliographique universelle, et des ouvrages importants d'histoire et de bibliographie. Enfin une société assez obscure, la *Société des études historiques* (fondée en 1833), décerne tous les ans un prix sur un sujet mis par elle au concours et publie une revue. Il est à remarquer que le plus grand nombre de ces Sociétés ont été fondées

(1) Cette édition a été due presque entièrement jusqu'ici aux efforts et à la science de M. H. Bordier. Il vient de mourir après avoir achevé le t. VI.

depuis 1870. On a là une preuve frappante de l'activité scientifique qui s'est manifestée depuis la guerre franco-allemande.

Parmi les innombrables Sociétés qui, sous des titres divers, s'occupent en province d'études historiques et archéologiques, plusieurs méritent d'être citées avec honneur; elles groupent et encouragent les efforts de savants qui, livrés à eux-mêmes, seraient impuissants; elles subventionnent des fouilles, organisent ou enrichissent les musées d'antiquités, font parfois d'excellentes publications. Je citerai, entre autres, les Sociétés d'antiquaires de la Picardie, de la Morinie, de Normandie, de l'Ouest, du Centre et du Poitou, la Société d'histoire de Normandie qui publie des textes relatifs à l'histoire de la province, la Société des bibliophiles normands, la Société historique de Gascogne qui fait paraître une excellente série de documents, sous le titre d'*Archives historiques de la Gascogne;* la Société des archives historiques du Poitou, dont le recueil, les *Archives historiques du Poitou*, est également excellent; la Société des Archives historiques de la Gironde, qui publie les *Archives historiques du département de la Gironde*; la Société archéologique de Touraine, la Société d'archéologie lorraine, la Société Éduenne d'Autun. D'autres, moins importantes, ont souvent publié des mémoires ou des éditions remarquables. Nous devons aux sociétés de province la publication d'un grand nombre de cartulaires monastiques ou municipaux.

Dans un pays centralisé comme la France, où toutes les ressources sont concentrées à Paris, la situation des savants provinciaux est souvent peu enviable. Ils ont souvent reçu une première instruction défectueuse, n'ont eu personne pour les initier aux bonnes méthodes; ils vivent dans des milieux où la vie intellectuelle est peu développée, font partie de sociétés dénuées de ressources, où règne parfois un mesquin esprit de coterie. Ils risquent de se dépenser en efforts inutiles ou de se laisser envahir par le découragement. Pour obvier à ces inconvénients, M. Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, créa en 1833 le *Comité des travaux historiques et scientifiques* qui avait pour mission de diriger et d'encourager les travaux des savants provinciaux, devenus correspondants du comité, de les faire collaborer à des œuvres collectives telles que le *Recueil des documents relatifs à l'histoire du Tiers-État*. Ce comité, modifié à plusieurs reprises, se trouve aujourd'hui divisé en cinq sections : histoire et philologie; archéologie; sciences économiques et sociales; sciences mathématiques, physiques, chimiques et mécaniques; sciences naturelles et géographiques (1). Les sections historique et archéologique publient chacune un *Bulletin* dans lequel sont insérés les plus intéressants des documents inédits ou des communications envoyés par les correspondants de province. Les autres sont déposés aux Archives du Comité. Elles subventionnent les Sociétés savantes en vue de telle ou telle publication importante. Elles dressent chaque année une liste de questions sur lesquelles elles provoquent les recherches des correspondants, et un congrès des délégués des sociétés savantes est tenu à la Pentecôte pour entendre les communications qui sont faites sur ces questions et pour les discuter. Le comité dirige la publication de la grande *Collection des Documents inédits relatifs à l'histoire de France*, qui comprend actuellement plus de cent quatre-vingts volumes in-4°, celle des *Dictionnaires*

(1) On vient même d'y ajouter une section des beaux-arts.

topographiques et des *Répertoires archéologiques* des départements, celle de la *Bibliographie des travaux historiques et archéologiques publiés par les Sociétés savantes*, enfin celle du *Répertoire des travaux historiques* qui donne l'analyse annuelle de tous les ouvrages relatifs à l'histoire de France et de tous les travaux historiques publiés par les sociétés savantes et par les recueils périodiques. On peut trouver à redire à ce système de tutelle sur les Sociétés savantes; on peut penser que les résultats de l'activité du Comité ne sont pas en proportion avec la dépense de temps et d'argent; néanmoins, si l'on étudie avec soin le développement des études historiques en France depuis cinquante ans on verra que le Comité y a joué un rôle considérable, que la direction donnée aux Sociétés savantes a été efficace, qu'il a rendu de grands services à la conservation des monuments historiques, sans parler de la Collection des documents inédits, dont l'éloge n'est plus à faire. Sous l'habile et dévouée présidence de M. L. Delisle, le comité exerce une action très réelle et très salutaire.

Ce n'est pas seulement par le comité des travaux historiques que l'État encourage les études historiques. Il agit encore sous mille formes diverses pour favoriser et subventionner les publications savantes et les recherches érudites. Deux commissions, instituées au ministère de l'instruction publique, la commission des missions et la commission des souscriptions, sont chargées, la première de désigner au ministre les savants qui méritent de recevoir une aide de l'État pour entreprendre soit des recherches dans les bibliothèques et archives de l'étranger, soit des fouilles archéologiques; la seconde de désigner les livres qui méritent d'être l'objet d'une souscription ministérielle pour être envoyés dans les bibliothèques publiques. L'espoir d'obtenir ces souscriptions, parfois considérables, dispose les éditeurs à entreprendre la publication des œuvres d'érudition sérieuses. La direction de l'enseignement supérieur dispose, elle aussi, de fonds pour missions à l'étranger et pour souscriptions à des ouvrages savants. L'État favorise encore la publication de certaines œuvres d'érudition en prenant à sa charge les frais d'impression à l'Imprimerie nationale. Enfin il subventionne largement un grand nombre de publications historiques faites sous sa direction, mais confiées à des éditeurs qui font une partie des frais. S'il a pris entièrement à sa charge la publication des *Inventaires sommaires des Archives nationales et départementales* et celle des *Catalogues des manuscrits conservés dans les bibliothèques de Paris et des départements*, il a seulement subventionné la publication du *Catalogue des manuscrits de la Bibliothèque nationale* et celle des *Inventaires analytiques des Archives nationales*. Cette collection, où se trouvent les belles éditions des Layettes du Trésor des chartes et des Actes du Parlement, a été longtemps interrompue, mais vient de se rouvrir par le remarquable recueil des *Arrêts du Conseil d'État sous Henri IV*, publié par M. N. Valois. Le ministre de l'instruction publique subventionne encore la *Bibliothèque de l'École des Hautes Études* et la *Bibliothèque des Écoles de Rome et d'Athènes*. Ces collections comprennent un grand nombre de travaux et de textes historiques. A côté de la Bibliothèque des Écoles de Rome et d'Athènes en format in-8° où paraissent toutes les thèses de doctorat des élèves de ces deux écoles et des mémoires d'érudition, l'École française de Rome publie encore une série in-4°, où l'on trouve des Registres pon-

tificaux (Innocent IV, Honorius IV, Boniface VIII, Nicolas V), le Liber Pontificalis, le Liber Censuum ; et des *Mélanges d'archéologie et d'histoire*. L'École d'Athènes fait paraître une revue, le *Bulletin de correspondance hellénique*. L'École des langues orientales a aussi sa *Bibliothèque* dans laquelle on peut surtout signaler, au point de vue de l'histoire, une belle série de relations inédites de voyages anciens en Orient. Les Facultés de province ont aussi des recueils subventionnés par le ministère. Ce sont tantôt des bulletins, comme le Bulletin de la Faculté des lettres de Caen et le Bulletin de la Faculté des lettres de Poitiers, tantôt des revues, comme les Annales de l'Est à Nancy, les Annales de Bretagne à Rennes, les Annales des Facultés de Bordeaux et de Toulouse, tantôt des recueils analogues à celui de l'École des hautes études, comme la *Bibliothèque de l'Université de Lyon*, dont chaque volume est consacré à un ouvrage séparé. Lyon occupe d'ailleurs une place à part au milieu des villes d'enseignement supérieur. Les Facultés s'y sont spontanément groupées de façon à former une véritable Université, animée d'un esprit de sérieuse solidarité. Les professeurs y publient en commun un Bulletin de leurs travaux. La Faculté des lettres de Paris, le jour même de l'inauguration de la Nouvelle Sorbonne (5 août 1889), a remis au Président de la République le premier volume du *Cartulaire de l'ancienne Université de Paris*, publié par le P. Denifle et M. Chatelain. A l'occasion du centenaire de 1789, le ministère de l'instruction publique a encore préparé la publication d'une série de documents relatifs à l'époque révolutionnaire dont deux volumes consacrés aux Actes du Comité de salut public, et aux Procès-Verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative ont déjà paru.

Le ministère de l'instruction publique n'est pas le seul qui ait entrepris ou encouragé des publications historiques. La commission des archives diplomatiques, instituée au ministère des affaires étrangères, indépendamment de l'Inventaire du fonds *France*, a commencé la publication de deux séries de documents, les *Instructions aux ambassadeurs et ministres* de 1648 à 1789 (Autriche, Pologne 2 vol. ; Portugal, Suède, Bavière, Rome 1er vol., ont déjà paru), et l'Inventaire analytique qui comprend déjà 4 volumes de la correspondance de Barthélemy et 2 volumes de missions en Angleterre. — Le ministère de la marine fait paraître la *Revue maritime et coloniale* et publie l'*Inventaire* de ses archives. Les *Papiers de Colbert*, publiés par M. P. Clément, ont paru par les soins des ministères de l'intérieur et du commerce.

Les villes se sont aussi intéressées à l'histoire départementale et municipale. Beaucoup d'entre elles subventionnent leurs sociétés locales. La Ville de Paris a fondé à la Faculté des lettres un choix d'histoire de la Révolution. Lyon en a fait de même à Lyon. Bordeaux a fondé une chaire d'histoire du Midi. L'administration de la Ville de Paris comprend un bureau historique composé d'hommes de valeur sous la direction desquels ont été faites d'admirables publications. Je citerai en particulier les cinq volumes de la Topographie historique du vieux Paris, l'atlas des anciens plans de Paris, le Livre des métiers d'Étienne Boileau, le Cabinet des manuscrits de la Bibliothèque nationale par M. L. Delisle, les Registres du Bureau de la Ville, les Statuts des métiers parisiens, le Cartulaire général de Paris, publié par M. R. de Lasteyrie. La Ville de Paris publie, à l'occasion du Centenaire de 1789, plusieurs volumes

de documents relatifs à l'histoire de Paris pendant la Révolution, les actes de la Commune, les procès-verbaux des élections, les actes de la Société des Jacobins, la Bibliographie des imprimés et des manuscrits relatifs à l'histoire de Paris pendant la Révolution. Deux volumes de M. Chassin sur les Élections aux États Généraux, un volume de M. Monin sur l'État de Paris en 1789, un volume de M. Aulard sur les Jacobins, ont déjà paru. La ville de Bordeaux publie, de son côté, une collection importante de documents sur l'histoire de la ville, les *Archives municipales de Bordeaux*. Dans cette collection paraît en ce moment le beau recueil épigraphique de M. Jullian, les *Inscriptions de Bordeaux*.

Bien que nous ayons déjà mentionné, en parlant des Écoles et des Sociétés savantes, un grand nombre de Recueils périodiques consacrés à l'histoire (Revue asiatique, Revue des études juives, Revue des études grecques, Bulletin de correspondance hellénique, Bibliothèque de l'École des chartes, Bulletin de l'histoire du protestantisme français, Revue d'histoire diplomatique, Annales de l'école des sciences politiques, Annales de l'Est, Annales de Bretagne, Polybiblion, etc., etc.), nous aurions encore beaucoup à faire si nous voulions donner une idée complète du rôle de la presse périodique dans le mouvement historique. Nos grandes revues bimensuelles, la *Revue des Deux Mondes*, la *Nouvelle Revue*, le *Correspondant*, consacrent le quart ou le tiers de la place dont elles disposent à des articles d'histoire. Plusieurs des meilleurs ouvrages historiques de notre temps ont paru en entier ou en majeure partie dans la *Revue des Deux Mondes;* c'est le cas pour ceux de MM. de Broglie, Rothan, Rousset, etc. A côté de ces revues générales se placent des revues spécialement historiques, mais embrassant le domaine de l'histoire universelle. La plus ancienne est la *Revue des questions historiques* de M. de Beaucourt, fondée en 1866 (trimestrielle); en 1876, M. Monod a fondé la *Revue historique* (bimestrielle). Comme revues spéciales, indépendamment des revues mentionnées plus haut il faut citer: la *Revue archéologique*, dirigée par MM. A. Bertrand et G. Perrot, qui s'occupe de l'antiquité et du moyen âge; la *Gazette archéologique*, dirigée par M. Babelon et E. Molinier; la *Revue celtique*, dirigée par M. d'Arbois de Jubainville; la *Revue de l'histoire des religions*, dirigée par M. J. Réville; la *Revue de l'extrême Orient*, dirigée par M. H. Cordier. Le *Spectateur militaire* est une revue presque entièrement historique. Pour l'histoire du droit nous possédons : la *Revue historique du droit français et étranger*, la *Revue critique de droit* et la *Revue générale de droit, de législation et de jurisprudence*. La *Revue rétrospective* paraît deux fois par an et publie des textes curieux, rares ou inédits. Le *Curieux*, de M. Nauroy, a aussi un caractère plutôt anecdotique; il ne donne que de l'inédit. Les *Archives historiques* que viennent de fonder MM. Prost et Welvert ont le même caractère. Deux revues sont consacrées à l'histoire révolutionnaire : l'une, la *Révolution française*, dirigée par M. Aulard et rédigée dans un esprit républicain; l'autre, la *Revue de la Révolution*, dirigée par MM. Bord et d'Héricault et animée d'un esprit violemment hostile à la Révolution. La *Revue critique* et le *Bulletin critique* d'histoire et de littérature, la première hebdomadaire, la seconde bimensuelle, ne contiennent que des analyses et critiques des ouvrages nouveaux. Le *Moyen Age* de MM. Marignan et Wilmotte (mensuel) est surtout intéressant parce qu'il donne un relevé très complet des articles relatifs au

moyen âge parus dans les revues du monde entier. M. Bournon annonce la prochaine apparition de la *Correspondance historique*, revue mensuelle d'informations, destinée à servir d'intermédiaire entre les historiens, à être d'une manière plus méthodique et plus scientifique, au point de vue spécialement historique, ce qu'est à un point de vue plus général l'*Intermédiaire des chercheurs et des curieux*, de M. Faucou.

Nous avons encore quelques revues historiques de province qui offrent un réel intérêt. Je citerai en première ligne la *Revue historique et archéologique du Maine*, puis la *Revue de Gascogne*, la *Revue de l'Agenais*, la *Revue bourbonnaise*, la *Revue d'histoire ecclésiastique et d'archéologie religieuse du diocèse de Valence*. A Alger paraît la *Revue africaine*. Enfin, M. Thomas vient de fonder des *Annales du Midi*, auxquelles on pourrait prédire un grand succès si le nombre des revues historiques ne nous paraissait déjà trop considérable.

Il serait injuste, en passant en revue tout ce qui favorise les études historiques, l'organisation de l'enseignement, l'activité des Sociétés savantes, l'action du gouvernement, l'influence de la presse périodique, de ne rien dire des grandes entreprises de librairie dues en partie à l'initiative des éditeurs. Je ne parlerai pas des ouvrages destinés à l'enseignement, bien qu'à cet égard de remarquables progrès aient été faits dans ces dernières années; je me contenterai de rappeler les belles publications qui ont dû naissance aux progrès faits par l'art de l'illustration. La maison Hachette tient le premier rang parmi celles à qui leur richesse et leur intelligence ont permis de prendre une féconde initiative dans le domaine des études historiques. Grâce à elle, M. Elisée Reclus a entrepris sa *Géographie universelle*, M. V. Duruy a fait paraître la grande édition illustrée in-4° de l'*Histoire des Romains* en 7 vol. et de l'histoire des Grecs en 3 vol. M. Perrot achève le 5° vol. de son *Histoire de l'art dans l'antiquité* en collaboration avec M. Chipiez, M. Müntz vient de publier le premier volume de son *Histoire de l'art pendant la Renaissance*, M. R. de Lasteyrie donnera sur le même plan une *Histoire de l'Art au moyen âge*. Sous la direction de M. Lavisse, paraîtra une grande *Histoire de France* due à plusieurs collaborateurs. M. Longnon a déjà publié 3 fascicules de son admirable *Atlas historique de la France ;* l'édition des *Œuvres de Saint-Simon*, par M. de Boislisle, est un monument d'érudition historique.

La maison Firmin-Didot a surtout mérité la reconnaissance par sa Collection des auteurs grecs, mais elle doit aussi être citée pour ses éditions de Villehardouin et de Joinville par M. de Wailly, pour la réédition du Glossarium de Du Cange par Henschel, pour les ouvrages illustrés de P. Lacroix sur les institutions et les mœurs de l'ancienne France. La maison Palmé a réimprimé les *Historiens des Gaules et de la France*, la *Gallia Christiana*, les *Acta Sanctorum*, l'*Histoire littéraire de la France*, le *Monasticon Gallicanum*. Une maison de province, la maison Privat de Toulouse, a confié à un savant éminent, M. Mabille, puis après sa mort à M. Molinier, le soin de rééditer avec des corrections, notes et additions importantes l'*Histoire du Languedoc* de D. Vaissette. M. Lebègue y a ajouté les inscriptions de la Narbonnaise et M. Roschach, l'histoire du Languedoc au XVIIe et au XVIIIe siècle.

Pour faire un tableau complet du mouvement des études historiques en France, il faudrait maintenant indiquer quels sont les caractères

généraux de la science historique en France, quels sont les domaines les plus explorés, quels sont les plus négligés, quel esprit anime et dirige les historiens dans leurs investigations. Je dois, pour ne pas étendre outre mesure les limites de ce résumé d'où les travaux d'archéologie ont été systématiquement écartés, me borner à indiquer très sommairement ces caractères généraux.

Ce qui frappe tout d'abord ceux qui ont suivi depuis trente ans le mouvement historique en France, c'est combien il a gagné à la fois en étendue et en profondeur, surtout depuis la guerre. Les Facultés, qui ne jouaient avant 1870 qu'un rôle très effacé dans la vie intellectuelle du pays, sont devenues des foyers d'activité scientifique et ont groupé autour de leurs chaires une jeunesse nombreuse et ardente. Les Écoles des hautes études, de Rome, des sciences politiques, ont été créées, ainsi que presque toutes les Revues que nous avons citées, soit depuis 1870, soit peu de temps auparavant. Le nombre des travailleurs s'est beaucoup accru, et la qualité de leurs travaux s'est améliorée. L'hostilité politique entre l'Allemagne et la France s'est changée sur le terrain scientifique en une salutaire émulation. On a appris les langues étrangères, on est allé étudier dans les Universités allemandes, on s'est pénétré de leur esprit et de leurs méthodes, on s'est intéressé à l'histoire des pays étrangers d'une manière beaucoup plus sérieuse. La *Revue internationale de l'Enseignement supérieur*, organe d'une société fondée en 1876 pour l'étude des questions d'instruction publique, a répandu dans le corps enseignant un ardent désir de réformes et de progrès en mettant sous ses yeux l'exemple des nations étrangères. Il n'a pas manqué d'esprits timorés ou routiniers pour blâmer ces tendances nouvelles, et pour prétendre que la France allait perdre ses qualités natives sans acquérir celles qui lui manquaient, que l'érudition à l'allemande allait étouffer nos qualités littéraires, que cet engouement pour l'érudition minutieuse était la négation de nos traditions nationales. On oubliait que si la France est le pays de Bossuet et de Voltaire, elle est aussi celui de Du Cange, de Mabillon et de Bréquigny; on oubliait même que de tout temps la France a eu des savants, comme Quicherat, comme Guérard, comme L. Delisle, qui ont allié l'érudition la plus profonde et la plus minutieuse à la clarté lumineuse, à l'art consommé et exquis de l'exposition. Qui donc aujourd'hui oserait dire, en lisant les œuvres de Renan, de Taine, de Fustel de Coulanges, du duc de Broglie, d'A. Sorel, d'E. Lavisse, que la France a rien perdu de ses qualités littéraires et artistiques? Mais d'un autre côté, il est réjouissant de voir la France devenir l'émule de l'Allemagne pour les travaux de pure érudition, de philologie, de critique et d'édition des textes; de voir les banalités déclamatoires disparaître des livres des universitaires, leurs ouvrages gagner tous les jours en solidité et en profondeur. Au lieu de considérer l'érudition et la littérature comme des sœurs ennemies, on les regarde comme des alliées nécessaires; on n'admet pas qu'on puisse être bon historien si l'on n'est pas un érudit et un esprit critique, ni que l'érudit puisse faire fi de l'art et du style. Un même esprit anime à cet égard l'École des chartes comme l'École normale, les Facultés des lettres comme l'École des hautes études.

Les études orientales sont prospères; avec MM. Maspero, Grébaut, de Rochemontois, Révillout, notre école d'égyptologie est florissante, comme notre école d'assyriologie avec MM. Oppert, Halévy, Ménant;

comme les études sémitiques avec MM. Renan, Derenbourg, Clermont-Ganneau. L'antiquité grecque n'a jamais cessé d'être l'objet de nombreux travaux, grâce à l'École française d'Athènes, et dans ces dernières années la Société pour l'encouragement des études grecques a donné un nouvel élan à cette branche de l'érudition. Rappelons seulement les noms de MM. Foucart, Perrot, Homolle, O, Rayet, A. Dumont, S. et Th. Reinach. L'antiquité romaine a été beaucoup plus négligée. Toutefois, depuis quelques années, grâce à l'École de Rome, l'activité a repris de ce côté. Les études épigraphiques sont représentées par MM. Allmer, Jullian, Cagnat, Héron de Villefosse, Mowat, Thédenat et les travaux d'histoire romaine par MM. Boissier, Bouché-Leclercq, Bloch, Lécrivain, de la Blanchère, Jullian, Guiraud, Lacour-Gayet. Nous pouvons espérer que Rome aura bientôt aux yeux des savants français autant d'attrait que la Grèce. — En ce qui concerne les recherches sur le moyen âge et les temps modernes, non seulement le nombre des travailleurs s'est sensiblement accru, mais ils apportent dans leurs travaux bien plus d'exactitude et de critique que leurs prédécesseurs. Il suffit de comparer les éditions de textes données aujourd'hui par la Société d'histoire de France avec quelques-unes de celles qui ont paru entre 1840 et 1870, ou l'admirable édition des lettres de Gerbert que vient de faire paraître M. J. Havet avec celle de M. Olleris, pour se rendre compte des progrès accomplis. Les travaux de critique sont devenus plus nombreux ; les connaissances en diplomatique et en paléographie se sont généralisées chez ceux qui s'occupent de l'histoire du moyen âge, qu'ils appartiennent à l'enseignement universitaire ou à l'École des chartes. Remarquons aussi combien les travaux relatifs à l'histoire des institutions se sont multipliés. C'est de ce côté que se porte de préférence l'attention de ceux qui s'occupent de notre histoire nationale. Les ouvrages de MM. Fustel de Coulanges, Beauchet, Beaudouin, Glasson, Deloche, Gasquet, sur les institutions franques, Luchaire sur les institutions capétiennes, Thomas sur les États provinciaux, Aubert sur le Parlement, N. Valois sur le Conseil du Roi, pour ne citer que quelques-uns des plus récents, nous montrent que les juristes rivalisent avec les historiens dans cette étude des institutions de l'ancienne France. Faisons enfin observer que nos historiens, qui se cantonnaient assez volontiers jusqu'ici dans l'histoire de France, prennent un intérêt de plus en plus vif à l'histoire étrangère et vont travailler de plus en plus dans les bibliothèques et les archives de l'étranger. L'Histoire de Florence de M. Perrens, l'Histoire d'Allemagne de M. Zeller, les livres de M. Bémont sur Simon de Montfort, de M. Durrieu sur les Archives de Naples, de M. Yriarte sur César Borgia, de M. Desdevises du Dézert sur le prince de Viane, de M. Auerbach sur la Cour de Saxe, de M. Waddington sur la fondation du royaume de Prusse, de M. Rambaud sur la Russie, sont des preuves de cet élargissement de l'horizon de nos historiens. Je crois donc pouvoir dire, sans faux optimisme, que les études historiques sont actuellement en réel progrès. Depuis vingt ans, l'enseignement historique s'est beaucoup développé, les facilités de travail et de publication se sont multipliées, et les ouvrages d'histoire ont gagné en valeur scientifique, en même temps que le domaine des recherches s'est élargi et que la curiosité des historiens est devenue plus universelle.

G. MONOD.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Conseil général des Facultés. — Le Conseil, dans sa séance de novembre, après avoir discuté incidemment une question de droit (Un doyen démissionnaire peut-il siéger au Conseil des Facultés?) a reçu communication de l'arrêté du ministre qui répartit les dispenses de droits d'inscription entre les Facultés de la façon suivante : droit 225, médecine 140, sciences 6, lettres 10, pharmacie 65.

Le président donne lecture d'une circulaire qu'il a adressée aux doyens; il leur rappelle que, d'après la loi du 17 juillet 1889 un règlement d'administration déterminera à partir de 1890 l'ordonnance des budgets des Facultés et qu'il faut attendre la rédaction de ce règlement pour pouvoir faire la répartition du crédit des services communs.

Le président donne connaissance du vote de la Faculté des sciences pour la présentation de son doyen; la Faculté a présenté en 1re ligne M. Darboux par 24 voix (sur 33 votants); en 2e ligne, M. Duclaux par 23 (sur 34 votants). Le Conseil procède à un vote; il présente M. Darboux par 14 voix (sur 15), et en 2e ligne, M. Duclaux par 12 voix (sur 16).

Le Conseil accorde l'autorisation de cours libres à la Faculté de droit à M. Girard, agrégé de droit, sur *les Sources du droit romain*; à M. Joly, professeur de philosophie à la Faculté de Dijon, sur *la Récidive et les Récidivistes;* à M. Planteau de Maroussem, sur *l'Ouvrier du bâtiment à Paris.*

M. Sabatier, professeur à la Faculté de théologie, membre du Conseil général, présente le vœu suivant : « Considérant que les Facultés et l'École de pharmacie de Paris, unies déjà entre elles par le Conseil général, forment une réelle Université et qu'avec la réalité elles devraient en avoir le titre; le Conseil émet le vœu que l'administration supérieure étudie les mesures et fasse auprès des pouvoirs publics les démarches nécessaires pour faire reconnaître et consacrer par une loi l'existence officielle de l'Université de Paris. » Le vœu sera discuté à la prochaine séance.

Le Conseil examine ensuite le rapport de M. Colmet de Santerre sur une question de droit relative aux condamnations des étudiants par défaut et la procédure à suivre. Le Conseil se range à l'avis du Président, qu'il vaut mieux procéder, comme on a fait jusqu'ici, sans formes juridiques, en prenant des mesures pour que l'inculpé soit réellement convoqué.

SUISSE

Universités. — Le chiffre total des étudiants des Universités et Académies s'est élevé dans le semestre d'été de 1889 à 2 412 (dont 196 femmes).

Il se répartit ainsi : — par établissements, Berne 568 (55 femmes), Zurich 567 (83 femmes), Genève 563 (55 femmes), Bâle 307, Lausanne 200 (6 femmes), Neuchâtel 107; — par nationalités, Suisses 1782; Étrangers 630 (dont 195 Russes).

Dans chacun de ces établissements il y a une Faculté plus fréquentée que les autres; à Bâle c'est la théologie (114 étudiants), à Berne le droit (131), à Zurich la médecine (300), à Genève la Faculté de philosophie (229).

La Commission fédérale de l'enseignement supérieur est arrivée à la conclusion que la création d'une Université centrale fédérale serait *désirable*, mais n'est *pas possible*. Elle a décidé la création d'écoles spéciales fédérales des sciences sociales, arts, hygiène, art vétérinaire, qui seront adjointes aux Universités actuelles; Lausanne et Neuchâtel sont écartés. Il sera consacré chaque année 20 000 francs à des bourses d'étudiants.

VIENNE

Université. — L'Uniersité a eu pendant le semestre d'été 1889 un total de 4 454 étudiants réguliers ainsi répartis : médecine, 2 064; droit, 1 804; philosophie, 361; théologie, 225. Elle avait en outre 994 auditeurs extraordinaires ainsi répartis : médecine, 486; droit, 211; philosophie, 281, (dont 167 en pharmacie); théologie, 16.

Pour la première fois depuis vingt ans se produit une diminution; elle est de 200.

DORPAT

Université. — Le nombre des étudiants s'est abaissé de 1 759 à 1 741.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Commission pour l'étude des améliorations de l'enseignement secondaire. — La Commission touche au terme de ses travaux. Après avoir adopté les rapports sur l'éducation physique et la discipline elle a discuté les rapports des sous-commissions chargées d'étudier la réforme des divers enseignements de l'ordre des lettres (langues anciennes, française, vivantes, philosophie, histoire, géographie), les a adoptés avec des modifications et les a transmis à la Section permanente du Conseil de l'instruction publique qui va les communiquer au Conseil dès qu'il sera réuni.

Ces rapports des sous-commissions, destinés à former le fond de ce Traité des études que la Commission se propose de rédiger, peuvent être considérés comme des documents instructifs pour l'histoire de la réforme de l'enseignement secondaire, il n'est pas inutile d'en indiquer les traits essentiels.

Le rapport de la sous-commission des méthodes rédigé par M. Rabier, directeur de l'enseignement secondaire, est destiné à poser les principes généraux de l'enseignement des lettres. « Tout enseignement bien donné produit un double résultat : il apporte à l'esprit un savoir positif; il exerce et par conséquent forme l'esprit lui-même. » Ces deux résultats ne se séparent pas entièrement, mais ils ne sont pas en raison l'un de l'autre. La Commission a admis que « la fin propre de l'enseignement secondaire, c'est la formation de l'esprit » plutôt que le savoir.

Le meilleur procédé pour former l'esprit a paru être l'étude des langues, « des langues en général ». Dans cette étude on passe par deux périodes, « celle où l'on apprend une langue et celle où on la sait assez pour lire les ouvrages écrits en cette langue ». L'apprentissage d'une langue, même si l'on n'arrive pas à pouvoir s'en servir, est utile à la formation de l'esprit, il consiste surtout en deux exercices, thème et version. « Or, par le thème et la version on apprend à lire, à écrire, à penser. » Pour faire un thème il faut que l'élève « pèse chaque mot et en apprécie la valeur pour en chercher l'équivalent dans le vocabulaire étranger, qu'il relève tous les rapports des mots pour enchâsser ses rapports dans une syntaxe étrangère. Le thème force à regarder à la loupe les mots et les idées, c'est un maître de clarté et d'exactitude. » Mais ce doit être le « thème de précision », non le thème d'élégance. — Pour la version il faut en français trouver des mots et des tournures qui correspondent à l'idée du texte, et quand « ni les mots ni les tournures ne se superposent exactement » d'une langue à l'autre, c'est « un exercice incomparable pour enseigner toutes les ressources de sa propre langue ». La version oblige à une opération plus utile encore, la découverte du sens, pour laquelle la connaissance du vocabulaire et de la grammaire ne suffit pas, il y faut le raisonnement et l'imagination; c'est un travail d'esprit très intense, animé comme une lutte, très propre à fortifier, assouplir, aiguiser la pensée. L'apprentissage des langues est une méthode active, or c'est l'action même qui crée l'organe.

Cette gymnastique ne serait pourtant pas suffisante; elle n'est, comme la syllogistique du moyen âge, qu'une éducation purement formelle, elle ne peut être toute la culture. « Il n'y a pas un bon esprit sans un certain savoir... Le jugement n'a ni consistance ni ressort que fondé sur la mémoire... » Pour l'intelligence, comme pour tout organisme « ce n'est pas le tout de l'exercer, il faut la *nourrir* ». Quels seront ces aliments? La sous-commission a rejeté la composition latine (qui peut être la mesure de la connaissance que l'élève a du latin mais n'y ajoute rien) et le vers latin (qui par la tyrannie de la mesure force à relâcher la pensée et l'expression). Elle rejette aussi la grammaire raisonnée et comparée, la phonétique et la métrique. L'aliment essentiel sera donné par l'explication des textes; l'élève « ne peut lire avec suite les grands écrivains de l'antiquité et des temps modernes, sans apprendre un nombre immense de faits, presque tout ce que les hommes ont fait, pensé, senti, aux principales époques de l'histoire ». Tous les exercices doivent être dirigés en vue d'arriver à l'explication. « Il ne s'agit plus de former des hommes capables de parler ni d'écrire en latin... L'explication doit être faite non pour les mots mais pour les choses. »

La mise en pratique de ces idées n'exigerait pas de modification profonde des programmes et renouvellerait l'esprit des études. La sous-commission constate avec regret que « dans nos classes l'explication vient tard et dure peu ». Dans les classes de grammaire, au lieu de la méthode empirique d'enseignement par la lecture des textes, on emploie une méthode rationnelle qui prolonge le stage dans l'analyse des formes verbales et le détail de la grammaire. Dans les hautes classes, l'histoire littéraire prend trop de temps. « Comme on lit très peu, on n'apprend pas à lire; et, parce qu'on ne sait pas lire, on lit très peu! Les auteurs français sont encore moins pratiqués que les auteurs anciens. L'étude

des textes français se réduit au commentaire des bribes minuscules qui servent de leçons à apprendre par cœur... Encore de ces textes si courts ne tire-t-on pas toujours toute la substance. La critique purement littéraire prend trop d'importance relative dans l'étude de ces textes. On s'attache trop au bien dire, pas assez à ce qui est dit de vrai et de bien. » La Commission souhaite « que l'enseignement des lettres soit moins littéraire, mais plus philosophique et plus humain »; il deviendrait « une leçon de choses morales professée par des écrivains de génie » ou, suivant le mot de Descartes, « une fréquentation des meilleurs esprits ».

Mais « l'étude des langues n'est pas le tout de l'enseignement secondaire ». Même M. Lachelier qui a soutenu cette thèse met en dehors les classes élémentaires et la philosophie et dans l'enseignement littéraire il admet l'histoire. La sous-commission demande davantage, elle veut faire une place à la philosophie et à l'histoire dont elle reconnaît la vertu éducative. « L'initiation aux méthodes rigoureuses dans l'ordre scientifique par la démonstration de vérités physiques et mathématiques d'ordre moyen ne lui paraît ni trop ardue ni étrangère à l'objet de l'enseignement secondaire. » On peut par des exemples bien choisis faire comprendre le caractère des recherches scientifiques et les difficultés qu'elles ont à vaincre.

D'ailleurs la sous-commission n'a pas entendu se soustraire aux nécessités sociales, qui obligent à ne pas laisser un enfant quitter le lycée sans une bonne provision de notions positives indispensables à tout homme de notre temps.

Le rapport sur les langues anciennes, rédigé par M. Croiset, part des mêmes principes; l'enseignement n'a en vue aucune profession; « mais il permet de les aborder toutes avec un fonds de santé intellectuelle et morale qui seul permet d'exceller dans chacune d'elles... Il ne s'agit pas de faire des latinistes ou des hellénistes de profession; on demande seulement au grec et au latin de contribuer pour leur part à l'éducation générale de l'esprit. » La sous-commission n'a eu à examiner ni un enseignement sans langues anciennes, ni un enseignement fondé sur l'étude du latin sans le grec; elle n'a eu qu'à étudier l'enseignement par les deux langues à la fois. Elle a examiné « les 3 groupes d'exercices impliqués dans l'étude méthodique d'une langue : 1° étude de la théorie grammaticale; 2° exercices écrits de traduction et composition; 3° explication des textes. » D'accord avec le rapport sur les méthodes, elle a admis que « la lecture des textes était le point capital ». Les textes ont un double avantage : « Ils font parcourir à l'enfant le chemin que l'humanité a parcouru et en lui faisant connaître ses aïeux ils lui confèrent ses véritables titres de noblesse intellectuelle; ils sont des modèles qui l'initient à la connaissance du vrai, du bien, du beau. »

Pour l'étude de la théorie grammaticale, la sous-commission n'a pas cru devoir discuter le système en vigueur qui fait commencer le latin en 6e, de peur « de ces changements incessants qui font tant de mal à l'enseignement public ». Elle croit qu'on peut conserver le régime à condition d'adopter une meilleure distribution du travail et une méthode judicieuse. « L'étude de la grammaire doit être menée *très lentement* avec des pauses et des retours en arrière, » il ne faut pas exiger de l'élève qui a commencé le latin en 6e de savoir en 5e ce qu'il savait quand il commençait en 8e. L'étude doit être *très simple*, « l'érudition peut devenir

un péril dans l'enseignement si elle en détruit la simplicité ». L'étude doit être *prolongée* aussi longtemps que possible. Tels sont les principes d'après lesquels on a procédé à la revision du plan d'études de 1885. En matière de latin, on débarrrasse la 6e de toute étude de la syntaxe latine, on reporte la syntaxe à la 5e, l'étude théorique de la dérivation et la composition des mots à la 4e; la 3e reste consacrée à la revision, mais appliquée surtout à la syntaxe. En matière de grec, rien que de légères modifications. Pour la façon d'apprendre la grammaire, elle recommande de faire apprendre par cœur non seulement les paradigmes des formes mais les exemples types de la syntaxe; mais en 3e la récitation textuelle doit être remplacée par l'étude d'une partie de chapitre.

Les exercices écrits doivent être surtout : le thème, la version, la composition (les exercices grammaticaux ne doivent être que des variantes écrites de l'interrogation). Ces exercices peuvent prêter à des abus, devenir des tours de force; la sous-commission s'est vivement préoccupée des moyens à employer « pour leur faire produire leur bons effets sans les mauvais ». Pour la version, la question capitale est le choix des textes; il faut éviter les textes trop difficiles, il n'est pas vrai « que la difficulté provoque toujours l'effort; trop rude, elle le décourage ». « Un élève, même médiocrement laborieux, fait volontiers un devoir qui lui semble facile... il est fier de se sentir au-dessus de sa tâche. » Le professeur doit surtout prendre garde que les morceaux qu'on traduisait autrefois en 4e ou en 3e sont devenus trop difficiles dans ces mêmes classes depuis qu'on commence plus tard le latin et le grec. Il faut aussi écarter les textes mal écrits qui « sont une des plaies de notre enseignement; « souvent l'élève ne comprend pas parce qu'il a mal entendu le texte dicté en classe ». Là où il n'est pas possible de distribuer des textes autographiés, il faut que la dictée et la revision se fassent avec soin. — Le thème aussi « doit être d'une difficulté modérée » et « ne jamais porter sur des idées tellement modernes qu'elles soient réfractaires à la traduction ». La Commission propose une réforme dans les programmes; rétablir le thème grec en 3e et en 2e, introduire le thème latin en rhétorique. C'est à tort que le thème grec a été associé au vers latin dans la défaveur du public, il est nécessaire pour le grec comme pour toute autre langue qu'on veut apprendre. « Commencer à épeler l'alphabet en 5e et abandonner le thème après la 4e, est un défi à toutes les règles de méthode. » La sous-commission répond à deux objections. Le thème prolongé pendant toutes les classes ne rebutera-t-il pas les élèves? Non, car le thème de rhétorique sera tout différent des autres; dans les basses classes, il sert à fixer dans la mémoire les mots, les formes et les règles; dans les hautes, il servira à pénétrer dans le génie des langues que l'on rapproche; à condition d'éviter « les puérilités des cahiers d'expression », le thème « est de l'histoire et de la psychologie expérimentale ». Le thème ne sera-t-il pas une surcharge ? Non, car il remplacera une version. En outre la sous-commission recommande les devoirs courts. « L'élève, même paresseux, fait toujours avec plus de soin un devoir court qu'un devoir long. Le bon élève, s'il a du temps de reste, saura bien l'employer utilement. » — Quant à la composition latine, la sous-commission est unanime à déclarer qu'elle ne doit pas être obligatoire; « la plupart des élèves pensent en français et remettent leurs idées en latin tant bien que mal... mieux vaut faire séparément une composition

française et un thème latin ». Mais il n'est pas nécessaire de proscrire un exercice qui est bien vu des bons élèves. La composition latine sera réservée pour des conférences facultatives, là où on pourra les organiser.

La lecture des textes est l'exercice fondamental; voici sur quels principes on doit la régler : « Le principe essentiel c'est qu'on explique les textes grecs et latins, non pour apprendre le grec et le latin, mais pour lire ces textes eux-mêmes, pour en comprendre l'intérêt historique et psychologique et la beauté littéraire. » Dans les petites classes seulement on peut admettre que l'explication soit subordonnée à l'étude grammaticale. « Dès que l'élève se trouve en présence de textes vraiment classiques, la grammaire ne doit plus être qu'un moyen. » D'où cette règle générale : pas d'à peu près, car en matière d'art « l'à peu près supprime la beauté qui est justement l'essentiel; mais pas de minuties grammaticales ». Il faut faire d'abord l'interprétation très littérale puis « le français », comme on l'appelle, aussi sobre que possible. La moitié du temps de la classe doit être consacrée à l'explication. Même avec ce régime on ne peut traduire en un an qu'une étendue limitée de texte. Cette nécessité a amené à donner des extraits ou des morceaux choisis. Ce procédé a le « danger de présenter à l'esprit des enfants des fragments qui, détachés de leur place naturelle, perdent une partie de leur intérêt, de leur vérité, de leur beauté. » Cependant on ne peut tout expliquer. La Commission propose de faire expliquer des morceaux importants et de les relier par la lecture d'une bonne traduction. Sans doute les traductions ne remplacent pas les originaux, mais elles ont « un rôle plus considérable que ne leur attribue la tradition de nos lycées ». — Pour le choix des auteurs la sous-commission propose des changements destinés à graduer, à simplifier et à choisir les œuvres les plus significatives et les plus belles. Elle transporte le *De viris* de 6e en 5e; *Ovide* et *Cornelius Nepos* de 5e en 4e, les *Eglogues* en rhétorique; elle remplace en 3e les livres XXI, XXII de Tite-Live par des *Narrationes* et ajoute les *Adelphes*. Pour le grec elle ajoute *Babrius* en 4e, remplace en 3e les *Mémorables* par l'*Anabase*; en 2e elle enlève les *Economiques*, en rhétorique *Aristophane*. — Quant à la récitation la sous-commission recommande de ne pas la multiplier, une leçon par classe suffira et une leçon courte, elle devra être un exercice de diction pour prouver que le texte a été bien compris. Il faudra faire apprendre surtout des vers. — En ce qui concerne l'histoire littéraire (introduite depuis une quinzaine d'années), il est recommandé de ne pas faire aux élèves des leçons de Faculté, il s'agit seulement de « coordonner historiquement et logiquement les notions présentées à l'occasion des explications ». « Quelques dates, quelques faits précis et les principales idées générales qui sont comme le fil conducteur de l'intelligence à travers la diversité des œuvres et des genres, voilà tout ce qu'exigent les besoins du lycée. »

Le rapport sur l'enseignement du français a été rédigé par M. Merlet. Il constate que la part faite à cet enseignement depuis 1880 est assez belle pour que ses représentants n'aient pas à se plaindre; néanmoins il estime que « depuis quelques années le souci de la forme semble avoir plus ou moins fléchi. — S'il y a progrès du sens historique et critique, si des connaissances autrefois ignorées se répandent dans nos écoles, il est à craindre que la plume ne se relâche et ne méconnaisse la vertu de l'effort. » La sous-commission a étudié l'enseignement grammatical, l'en-

seignement littéraire, les exercices pratiques, l'enseignement de la rhétorique et de l'histoire littéraire.

Dans l'enseignement grammatical elle a rédigé un nouveau programme de la répartition de la théorie grammaticale entre les classes. Les modifications sont très faibles, on s'est borné à ajouter des indications telles que : *élémentaire, court, les plus usuels, les plus importants*, on a voulu inviter les professeurs à simplifier et leur laisser plus d'initiative de façon qu'ils puissent proportionner l'enseignement à l'intelligence de leurs élèves. La sous-commission déclare que « toute étude de linguistique doit se borner à un minimum, c'est-à-dire à l'explication pratique de quelques principes indispensables ». Elle interdit tout appareil technique. « Le mieux sera de mettre les élèves en contact direct avec les textes, de les traduire s'ils sont d'un abord malaisé, d'enseigner les difficultés qu'ils soulèvent et de préférer toujours ces leçons vivantes à l'étalage des théories abstraites. — En ce qui concerne la *prosodie*, l'emploi de ce terme ayant paru pouvoir prêter à l'équivoque, on l'a remplacé par *notions de versification*. » — L'analyse logique dont on fait abus devra être réduite et « débarrassée des termes barbares ». — La sous-commission admet qu'on fasse apprendre par cœur les règles les plus importantes, les conjugaisons et les paradigmes; mais elle condamne les leçons étendues, « la routine monotone d'une corvée machinale ». Elle remplace dans le programme le mot *apprendre* le texte de la grammaire par le mot *étudier*. — Elle demande qu'on laisse l'élève apprendre peu à peu l'orthographe, qu'on épargne aux élèves « ces énigmes concertées à plaisir, ces phrases laborieusement alambiquées en vue de confirmer des règles de pur caprice ».

Pour l'enseignement littéraire, la sous-commission demande pour les classes élémentaires une anthologie où l'on mettrait, outre les extraits des grands écrivains, des pages agréables et instructives d'écrivains de second ordre, en préférant les poètes aux prosateurs et parmi les poètes ceux qui célèbrent la famille et la patrie, sans chercher à grouper par genres et par époques. Dans les autres classes elle demande que les recueils de morceaux choisis soient rendus obligatoires. Les textes du moyen âge sont maintenus, on ajoute même la *Chanson de Roland* et des extraits des vieux historiens, mais « en déclarant expressément que ces textes seront l'objet d'une étude littéraire... La linguistique sera bannie et n'empiétera jamais sur les questions d'art et de goût. » La place donnée au XVIe siècle a été élargie. Le XVIIe siècle et le XVIIIe siècle restent le centre de l'enseignement, mais sans exclure les maîtres contemporains. Le programme de 1885 contenait à ce sujet une restriction : « Toutefois les professeurs ne devront les admettre qu'avec la plus grande prudence; » cette restriction a été effacée. Ces morceaux choisis seront employés à donner des leçons de façon à varier la matière et à ne pas imposer aux élèves « la continuité languissante et monotone d'une seule tragédie ». Pour la récitation, la sous-commission a refusé de la réduire à une heure par semaine comme le demandait un des membres, mais elle admet qu'on n'exige qu'une leçon par classe et que la récitation ne prenne pas au delà de 10 ou 15 minutes. — « L'explication est l'âme de l'enseignement. » Le professeur ne devra pas se borner à la critique du trop court fragment appris par cœur; le programme de chaque classe portera donc cette nouvelle formule : *Lecture et explication de textes*

suivis ou de morceaux choisis. Le professeur devra faire collaborer l'élève au travail de découvrir la manière propre à chaque écrivain. « Une classe ne doit pas être un monologue, mais bien un dialogue. » — Le programme a été peu modifié; on s'est borné à transporter quelques auteurs d'une classe à l'autre et à ajouter des lettres choisies du XVIIe siècle, des lettres du XVIIIe siècle et des morceaux choisis de Rousseau.

En fait d'exercices la sous-commission insiste sur la valeur du devoir écrit; mais elle ne veut pas qu'on en fasse un procédé de discipline, destiné à occuper les élèves. On doit éviter les devoirs trop fréquents. La sous-commission n'a pas essayé de spécifier exactement la nature des exercices, elle préfère s'en rapporter au discernement du maître, lui conseillant cependant de ne pas traiter tous ses élèves de la même façon, de ne pas exiger les mêmes travaux d'enfants différents d'origine, d'aptitudes et d'éducation; le moyen serait de dicter plusieurs motifs de devoirs au lieu d'un seul. Elle recommande de choisir des sujets suggestifs qui engagent les élèves « à interroger leur raison, leur cœur, leur conscience et à user d'initiative ». Après discussion elle a conclu à maintenir en rhétorique le discours comme « l'exercice le mieux conçu pour assouplir de jeunes esprits par d'ingénieuses métamorphoses, pour les inviter à l'étude des mœurs, des caractères, des passions ». Mais elle place à côté du discours des « exercices moins fictifs et plus engagés dans la réalité, des lettres, des analyses et de petites dissertations » en recommandant de circonscrire les questions et de les rendre aussi précises que possible. — Enfin, après avoir écarté l'idée d'introduire les vers français comme exercice régulier, la sous-commission a déclaré ne voir aucun inconvénient à ce qu'il soit autorisé. Mais elle a reconnu qu'il y aurait profit à remanier des alexandrins et elle a mis au programme : *vers français à retourner et à compléter.*

Quant à l'enseignement théorique de la rhétorique, la sous-commission écarte l'étude des figures de mots et de pensées, elle refuse de donner aux élèves des traités de rhétorique; il suffira de lire, d'analyser et de commenter certains ouvrages. L'histoire littéraire devra être enseignée suivant les mêmes principes que pour les langues anciennes; « écarter les œuvres secondaires, les détails biographiques, la bibliographie et les bribes d'érudition », ne garder que les traits qui caractérisent la physionomie d'un siècle, les révolutions du goût, le progrès de l'art.

Le rapport sur les langues vivantes est rédigé par M. Bossert. Il part du principe que l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire. « Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois. » L'étude de la langue doit commencer dès la 9e et par la langue usuelle « qui est la mieux faite, étant la langue de tous »; celle qui « contient le plus d'idiotismes et de métaphores, la plus frappante, la plus parlante, la plus utile, et la clef de toutes les autres », car de cette langue on passe facilement à une langue spéciale quelconque. Dans l'enseignement des langues vivantes, il n'y a pas de méthode suivie, pas de tradition comme dans les autres enseignements. Quand il a été créé il a fallu le confier à un personnel dépourvu d'expérience pédagogique, et à qui l'on n'a su fixer aucun but précis. « Incertains de leur tâche et se défiant d'eux-mêmes, les professeurs se souvinrent de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes, ils firent faire à leurs élèves de la grammaire, des versions, des thèmes... Les langues vivantes devin-

rent des langues mortes. » Le premier défaut c'est le défaut d'unité et de cohésion. « Un professeur insiste sur la grammaire, un autre sur l'explication des textes; l'un s'applique aux exercices oraux, l'autre juge inutile ou même impossible d'obtenir une bonne prononciation. L'élève est dérouté, faute d'entente entre les professeurs. » On y remédierait peut-être par des réunions entre les professeurs de langues.

L'autre défaut vient de la fausse assimilation des langues vivantes aux langues mortes. Ce n'est pas comme terme de comparaison avec le français qu'il faut apprendre l'allemand ou l'anglais; il faut les apprendre pour les savoir. « Pour apprendre une langue il faut commencer par l'isoler... Si, sachant le français vous voulez apprendre l'allemand, oubliez pour un moment le français. »

La première nécessité c'est la prononciation. « Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose. » Il faut que l'enfant change les habitudes de sa voix, il lui faut une gymnastique des organes. « Les langues mortes s'en passent; parce qu'elles sont mortes. » Nous prononçons le latin à la française, les élèves ne s'en étonnent pas. « Mais essayez de leur faire prononcer de même l'anglais ou l'allemand... ils sentiront que quelque chose leur échappe »; il suffit de voir le malaise d'un élève à qui l'on fait lire haut un passage anglais ou allemand. — C'est dès le commencement qu'il faut habituer l'élève à bien prononcer. « Le professeur n'est vraiment en possession de tous ses avantages qu'au début, c'est-à-dire au moment où aucun texte écrit n'a encore passé sous les yeux de l'élève. » Tout mot écrit qu'on lui fait voir crée une difficulté et l'élève involontairement épellera ces lettres à la française et ce sera un souvenir fâcheux qu'il faudra chasser ensuite de son esprit. » Il faut donc « que le mot parlé précède toujours le mot écrit, que le professeur le dise devant la classe, puis le fasse dire par plusieurs élèves successivement ou même par tous ensemble. Lorsque enfin le mot écrit apparaîtra au tableau, la surprise qu'ils éprouveront en voyant le rapport entre la prononciation et l'écriture sera pour eux une première leçon d'orthographe et en même temps un incident qui reposera leur attention. » Il faut prendre bien garde à l'exactitude de l'accentuation, « l'accent est l'âme du mot, la syllabe accentuée est la seule que les étrangers prononcent avec force, parfois la seule qu'on entend »; si on néglige l'accentuation, « elle se venge, elle devient une difficulté insurmontable ». Jamais il ne faudra figurer la prononciation en lettres françaises. L'exercice de prononciation se fera méthodiquement, en ramenant plusieurs fois dans des mots choisis les lettres ou les assemblages de lettres difficiles; peu à peu il se fondra dans les autres exercices; jamais il ne devra devenir un exercice à part, une leçon de prononciation en dehors de laquelle on laisserait les élèves prononcer de travers. Toute leçon à apprendre, tout texte de version sera d'abord lu à haute voix. « Toute phrase étrangère qui passe sous les yeux de l'élève doit sonner à ses oreilles et être mise sur sa langue. » Un mot répété plusieurs fois pour en saisir la prononciation est tout appris; « un mot mal prononcé se retient malaisément, on ne sait pas le dire tout haut et on n'aime pas à se le redire tout bas, il s'échappe et on ne le regrette pas ».

La méthode d'enseignement sera donc orale et graduée. L'élève commencera par apprendre les mots, comme l'enfant qui apprend sa langue maternelle; mais le professeur doit faire avec méthode ce que la mère

fait sans méthode, parce que les heures lui sont comptées et qu'il n'a pas de temps à perdre. Les mots ne doivent donc pas être pris au hasard. On commencera par des substantifs en choisissant « des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux ou du moins qu'il a vus » (si l'école a des tableaux pour les leçons de choses, on en profitera); puis viendront les adjectifs exprimant des qualités tout extérieures, puis le mot *est* avec une forme interrogative : Qu'est ceci? qui permettra de « faire le tour de la salle, de la maison, de la ville. » Ce sera déjà un thème oral; on passera ensuite au thème écrit; quant à la version « elle n'a toute sa raison d'être que si on la retourne aussitôt en thème oral, le maître disant le français, l'élève retournant le texte ». La grammaire accompagnera tous ces exercices, mais elle ne sera là que pour les exemples qu'elle confirme, elle ne devra pas être enseignée à la suite; « les éléments mêmes sont difficiles à simplifier et peuvent rebuter en commençant... il faut avancer avec précaution, éviter les formules abstraites, choisir des exemples intéressants... ne pas jeter l'élève dans les broussailles de la déclinaison allemande. »— Les devoirs jusqu'à la 4e, ne devront être ni longs ni difficiles. — Pour la lecture, la sous-commission maintient les *Morceaux choisis*, il n'est pas nécessaire qu'ils soient pris dans les grands auteurs. « L'Angleterre et l'Allemagne possèdent une riche littérature de contes et de récits signés de noms peu connus. L'élève n'apprécie guère encore le style, ce qui l'intéresse c'est le contenu. » Chaque phrase sera lue de façon à lui donner son rythme, les vers seront scandés; la sous-commission a ajouté au programme ces mots : *Lecture rythmée et chant*; sans vouloir imposer le chant elle le recommande comme moyen d'habituer une classe à une bonne prononciation. L'exercice de conversation devra éviter la monotonie, il ne devra pas être fait à l'aide d'un *livre de conversation* que l'élève redit machinalement, il aura toujours l'apparence d'une conversation improvisée avec des mots déjà connus, il peut venir naturellement à la suited'une leçon ou d'un devoir.

Quand cette méthode aura été pratiquée jusqu'à la fin des classes de grammaire. L'élève sera capable de « lire un auteur, sans le déchiffrer laborieusement, sans le torturer par un triste mot-à-mot hérissé de contresens ». La sous-commission a conservé la plus grande partie des auteurs du programme; mais elle a « incliné vers la prose et vers la littérature contemporaine ». Elle a ajouté quelques romans de Dickens, de Georges Elliot, de Freytag et d'Auerbach. Elle a supprimé les morceaux choisis de philosophie. L'explication sera faite d'abord au point de vue de la langue; les textes qui ne peuvent être traduits exactement (par exemple la ballade du *Pêcheur* de Gœthe), loin d'être évités, devront être recherchés; ce sont ces difficultés qui font le mieux pénétrer l'élève dans le génie de la langue.

L'histoire littéraire sera réservée à la rhétorique, elle sera enseignée sous la forme de *notions à propos des textes expliqués*, ces notions devront se borner à ce qui peut éclairer les textes et ne jamais dégénérer en cours. Le professeur fera toujours bien de saisir l'occasion de rapprocher sa littérature des littératures classiques, pour faire entrevoir à l'élève « comment le génie de plusieurs nations peut s'exprimer différemment dans des genres pareils ».

Les conclusions de M. Bossert méritent d'être citées : « On a dit que notre tradition littéraire était un peu trop en ligne droite; elle va direc-

tement d'Athènes à Rome et de Rome à Paris. Si l'étude des langues et des littératures étrangères n'est pas vaine, elle aura pour effet d'infléchir un peu cette ligne... » Dans l'œuvre de la formation de l'esprit de l'élève, chacun a son rôle spécial : « Celui du professeur de langues est d'étendre l'horizon, le goût de l'élève n'y perdra rien et son jugement y gagnera. »

Le rapport sur l'enseignement de la philosophie, rédigé par M. Lachelier, est très bref et ne contient que quelques indications générales. La sous-commission a constaté que cet enseignement est l'objet de critiques assez vives; « on l'accuse d'engager les jeunes gens dans des difficultés au-dessus de leur âge, de jeter et de laisser les esprits dans le vague et le doute. » Il est vrai que l'enseignement s'est compliqué en même temps que la science philosophique et qu'il est devenu moins affirmatif. Mais il dépend des professeurs de rendre leur enseignement plus simple et plus clair. Le rapport se termine par quelques conseils généraux : Ne pas se croire obligés d'épuiser les questions, ne donner aux élèves ni moins qu'ils ne demandent, ni plus qu'ils ne peuvent porter. — Puiser la matière de l'enseignement dans les œuvres des maîtres, remonter aux sources et apprendre de première main. — Se défier des expressions convenues et des formules en vogue, n'accueillir aucune idée générale sans savoir à quels objets réels elle correspond, n'en exprimer aucune en classe sans la rendre sensible par un exemple. — Se faire un plan écrit pour fixer l'ordre de leurs idées dans chaque leçon. — Le rapport ajoutait un conseil que la Commission n'a pas adopté, celui de joindre à la leçon orale un sommaire dicté que les élèves les plus faibles apprendraient par cœur.

Le rapport sur l'enseignement de l'histoire, rédigé par M. Lavisse, est le plus développé de tous. La sous-commission a examiné successivement le rôle de l'enseignement historique dans l'éducation, la théorie et la pratique de l'enseignement, les sanctions de l'enseignement, et elle a rédigé un programme détaillé.

Elle part des principes suivants : L'histoire contribue à l'éducation intellectuelle en exerçant la mémoire, en présentant à l'imagination des objets réels, mais variés et pittoresques, en habituant l'esprit à discerner et apprécier des faits, des personnes, des idées, des époques, des pays, en plaçant les faits intellectuels (lettres et arts) dans la vie politique et sociale. L'histoire contribue à l'éducation morale, non en faussant les faits pour en faire un texte à prédication morale, mais en donnant un exemple pratique de sincérité et en montrant que « toute belle action, toute belle vie a ses louanges; qu'il existe, pour le jugement sur la valeur morale des hommes et des actions, un consentement universel dont le prix est considérable en un temps où les bases métaphysiques de la morale sont discutées ».

Toutes les générations ont de communs devoirs, chacune en a de particuliers. L'éducateur doit connaître la génération qu'il élève et se faire une théorie des devoirs de cette génération, le professeur d'histoire plus que tout autre. « Les jeunes générations françaises ont de la bonne volonté, de la générosité, et l'esprit ouvert; elles ont besoin d'être prémunies contre l'esprit d'indifférence, la défiance d'elles-mêmes et la redoutable opinion que l'individu est peu de chose, et l'effort d'une personne de nul effet. Il faut éveiller en elles le goût de l'action. » Le pays est affaibli par des divisions, il faut leur inspirer l'esprit de tolérance; il est menacé

par des périls, il faut relever le sentiment national. On peut démontrer l'efficacité de l'action par l'exemple des hommes d'action d'autrefois, inspirer la tolérance par la justice envers toutes les civilisations et toutes les doctrines, et par le spectacle des dangers que produisent les divisions. Quant à l'amour du pays natal, il est moins nécessaire en France de le fortifier que de l'éclairer. « Sous peine d'une déchéance de notre esprit, nous ne devons ni oublier l'homme dans le citoyen, ni rétrécir au profit apparent de notre pays la place de l'humanité. » Il ne faut pas sacrifier l'histoire universelle à l'histoire de France, « mettre partout notre pays au premier plan et le monde en prolongement ». Aucun pays n'a autant subi l'action du dehors, aucun n'a plus agi sur le monde. « Nous n'avons jamais été des particularistes..., il fait partie de notre profession de Français d'aimer l'humanité et de la servir. » L'enseignement historique aura donc pour but de « donner à l'élève l'idée exacte des civilisations successives et du progrès des siècles, et la connaissance précise de la formation et du développement de la France; de lui montrer l'action du monde sur notre pays et de notre pays sur le monde... de lui enseigner à rendre justice à tous les peuples... et à la fin de lui laisser, avec la connaissance de l'état de son pays et de l'état du monde, la notion claire de ses devoirs de Français, et de ses devoirs d'homme. »

La théorie de l'enseignement repose sur l'idée qu'on peut enseigner l'histoire générale à des écoliers sans les accabler, mais à certaines conditions : 1° L'enseignement doit être réparti sur un nombre suffisant d'années et gradué. La répartition actuelle n'est pas irréprochable; l'histoire de l'antiquité faite en 5e et en 4e ne peut être enseignée convenablement à de si jeunes enfants. On a parlé de mettre à la fin des études une revision générale; mais le sujet serait trop vaste et cette innovation bouleverserait l'ordre général des programmes, l'élève a besoin pour ses études littéraires de notions sur l'histoire de l'antiquité; l'étude des lettres par contre développe l'intelligence des sociétés antiques. « Nos professeurs de lettres ne sont plus de purs esthéticiens, ils aiment les informations exactes », ils peuvent compléter l'éducation historique de leurs élèves. Il n'est donc pas nécessaire de changer la distribution des matières, il suffit que les professeurs adaptent leur enseignement à l'intelligence de l'enfant. Avec les plus jeunes, il s'adressera surtout à la mémoire et à l'imagination, « évitant toute abstraction et la phraséologie banale où abondent les mots inintelligibles ». A mesure que l'intelligence se développera il en suivra le progrès; à la fin « il pourra en toute liberté parler raison ». Il s'appliquera toujours à faire comprendre la différence du temps et des lieux. « L'enfant croit naturellement que le monde a toujours été comme il le voit, » il est comme les peintres qui représentaient le siège de Carthage avec des chevaliers et des canons. Le seul moyen de rendre sensibles les différences, c'est de prendre dans le présent des points de comparaison. « Il ne faut pas craindre d'aller parfois jusqu'à la naïveté, » il n'est pas mauvais « d'avertir l'élève que les chemins de fer n'existaient pas avant notre siècle. » La comparaison de la facilité et de la rapidité des moyens de communication d'aujourd'hui avec la lenteur d'autrefois fait bien saisir la différence des moyens d'action. — 2° Il faut éviter la multitude des détails qui sont le fléau de l'enseignement historique; « sur aucune question d'histoire, un professeur ne doit tout dire, » il doit « choisir les personnages dont

les actes ont duré et les faits qui ont eu de longues conséquences. » (Le rapport donne un exemple de l'application de ce principe à l'histoire mérovingienne.) « La diplomatie et la guerre comptent parmi les principales occupations des hommes; elles sont très visibles et bruyantes; » c'est là qu'il faut éviter le plus soigneusement le détail inutile. L'écolier a besoin de savoir les modes généraux de la diplomatie de Louis XIII, il n'a que faire d'une longue énumération de traités. De même pour la guerre. Ce qu'il faut savoir, ce sont les belligérants, les raisons d'être de la guerre, la façon d'être des armées. 3° Les faits doivent être groupés en vue d'une démonstration, le professeur « ne se contentera pas de faire tout son cours, il fera de son cours un tout ». Pour chaque leçon et pour l'ensemble de chaque cours, il indiquera le caractère et les résultats des événements qu'il raconte. « C'est une philosophie de l'histoire qu'on enseigne à des enfants, mais sans qu'ils le soupçonnent... Les plus faibles ne perdront rien à ce que leur maître soit quelque peu philosophe, les autres y gagneront beaucoup. » Le rapporteur fait une revue du programme de chaque classe au point de vue du groupement et met en lumière le résultat que le professeur doit chercher à faire comprendre. Le programme d'histoire contemporaine est le plus difficile de tous, c'est là qu'il faut surtout économiser le temps pour ne pas sacrifier aux guerres de la Révolution et de l'Empire les questions importantes de notre temps. 4° L'enseignement doit être pittoresque, peindre les personnages et décrire les faits de façon qu'ils se distinguent les uns des autres. Il doit être pittoresque surtout dans les petites classes; jusqu'à la 6e il consiste à raconter des histoires, puis viendront les descriptions de pays, de villes, de monuments, de cours, d'armées. Il y a des scènes et des personnages symboliques « parce qu'ils contiennent les traits principaux d'une catégorie de personnes ou d'une suite de faits », ainsi Attila, Clovis, Grégoire le Grand, Otton Ier; ou une élection de roi, une expédition romaine, une guerre privée. Ces descriptions, indispensables pour le moyen âge, ne sont pas inutiles même pour les siècles les plus récents; on risque, en les négligeant, d'étendre sur ces siècles une teinte d'uniformité.

L'enseignement historique est d'une pratique difficile, c'est la classe où le professeur parle le plus, où il court le plus grand risque de trop parler. S'il veut faire un cours complet ou s'il aime à parler, il ne sera plus suivi ou n'aura que des élèves passifs. Le péril c'est l'inertie de l'élève, la réforme doit consister à stimuler l'activité de l'enfance. — Il ne peut être question d'une règle uniforme. mais on peut proposer une méthode nouvelle, la collaboration du maître et de l'élève. Cette collaboration suppose un instrument nouveau, un livre qui, au lieu d'être un abrégé d'histoire universelle, décrirait les grands événements, les usages, les institutions. Chaque chapitre correspondrait à une leçon; les élèves le liraient avant la classe; le professeur s'assurerait qu'ils l'ont lu, le résumerait à grands traits, puis présenterait des remarques et des jugements. L'auteur de ce livre devrait connaître les documents « où il faut chercher la vie dans sa vérité et sa familiarité pittoresque », mais il ne devrait pas se borner à les transcrire, car l'enfant n'est pas capable de les transposer en langue et en sentiments modernes. On pourrait objecter le danger que l'enfant n'apprenne plus la suite des événements. Mais avec le système actuel les examens prouvent qu'il ne le sait pas, l'enseignement est trop

abstrait et par suite trop superficiel. « Il faudrait définir ce terme : *savoir son histoire*. Lequel sait son histoire de deux écoliers, dont l'un voit comment vivait et gouvernait un roi d'Angleterre et l'autre récite par cœur le tableau des descendants de Guillaume Ier ? » Cette méthode réglerait la part de l'élève et celle du maître. En tout cas le maître devra s'assurer que la classe le comprend et qu'elle travaille.

Il ne doit pas négliger les exercices écrits ou oraux. En fait d'exercices écrits la rédaction doit être abandonnée, « elle n'est que la copie de notes prises en classe ou la reproduction d'un livre » ; le devoir est très recommandable au contraire, « que ce soit un récit, l'essai d'un jugement, l'expression d'opinions éveillées par une lecture », mais il devra toujours être très court, car il doit être soigné. Il ne faut pas donner un devoir unique, mais proposer plusieurs sujets, ce qui oblige à la réflexion et rend la correction plus intéressante. — L'exposé oral doit être employé avec prudence, l'élève doit avoir appris longtemps à répondre avant de parler seul ; à partir de la seconde, on peut donner des exposés à condition que le sujet soit bien délimité et les lectures indiquées avec précision, pour empêcher que l'élève ne joue à l'orateur. L'interrogation est le meilleur des exercices, mais elle ne doit pas être « un interrogatoire de juge avec sanction pénale ». Elle doit avoir des intentions et être préparée ; le maître s'assure qu'il a été compris en laissant l'élève le lui prouver, c'est parfois un moyen de combler une lacune ou de refaire la leçon précédente.

La sous-commission a été amenée à examiner les sanctions de l'enseignement historique : ce sont les compositions écrites et le baccalauréat. Elles doivent être pratiquées de façon à aider la réforme. Pour les compositions il est facile de choisir les sujets dans l'esprit de la réforme. C'est le baccalauréat qui est nuisible, « il demande trop à l'élève et, par ses exigences mêmes, il empêche l'examinateur de procéder sérieusement ». L'examinateur choisit quelques questions au hasard, se contente de quelques noms et de quelques dates. L'élève les apprend dans des *memento*, puis il se venge de la façon dont on l'a forcé à savoir son histoire en l'oubliant. En attendant une réforme générale il faut obtenir que l'examen ne soit jamais fait que par un professeur d'histoire, et que le programme de 3e et de 2e soit réduit à quelques questions essentielles.

D'autre part, l'enseignement réformé ne peut être donné que par des professeurs qui auront reçu un enseignement historique et une éducation pédagogique. « Seuls des hommes assurés de savoir l'histoire de l'antiquité oseront ne pas l'enseigner tout entière. » Quant à l'éducation professionnelle, elle n'est pas encore organisée dans nos Facultés bien que la nécessité commence à en être comprise. L'année dernière les étudiants d'histoire ont été envoyés dans les collèges pour y faire un stage, mais ce stage a été très court. L'enseignement de la science de l'éducation, créé récemment, n'a pas pour auditeurs les candidats au professorat. Enfin, aucune des épreuves de l'agrégation d'histoire ne constate l'aptitude pédagogique. Il est donc urgent que la question de la préparation pédagogique soit mise à l'étude, pour assurer des maîtres non seulement instruits et intelligents, mais habitués à réfléchir sur les méthodes et exercés à la pratique.

La sous-commission présente, en application de ces principes, un

programme dont les divisions restent pareilles à celles du programme actuel, mais dont la rédaction est assez différente; les énumérations de noms propres sont remplacées par des titres généraux. Le changement le plus profond porte sur le programme d'histoire contemporaine. Il est allégé de l'étude sur l'ancien régime reportée à la fin du cours précédent, de beaucoup de menus faits de guerre et de diplomatie et augmenté d'une 4e partie qui est l'histoire du développement et des transformations des idées politiques et sociales au XIXe siècle.

Le rapport de la sous-commission de géographie a été rédigé par M. Jalliffier. Le rôle de la géographie dans l'éducation est de même nature que celui de l'histoire. Elle sert à éveiller et enrichir l'imagination à condition que le professeur ait soin de mettre des images sous les mots, des images faciles à évoquer par la comparaison avec des choses déjà connues (l'aspect monotone d'une vaste plaine, l'étranglement d'un col, les boursouflures d'un terrain volcanique), ou des tableaux dans lesquels intervient l'activité de l'homme. — Elle exerce le raisonnement à condition qu'on emploie la méthode démonstrative qui « enchaîne les causes et les conséquences et en essayant de s'élever des faits aux lois », la géographie physique le fait en marquant les relations des phénomènes physiques entre eux, la géographie économique en rattachant à leurs causes naturelles la richesse agricole ou industrielle, la géographie politique en expliquant par les accidents naturels et les ressources d'un pays le rôle et la situation d'un peuple. Sans doute il faut se garder des conjectures comme des vérités scientifiques, mais « les enfants risquent beaucoup plus de ne pas raisonner que de raisonner à faux. C'est surtout dans les classes élémentaires que la géographie sera propre à faciliter le passage du concret à l'abstrait. — La géographie sert à l'éducation morale en tant qu'elle fait voir l'action de l'homme sur la nature et comprendre la valeur pratique de l'énergie individuelle. Elle sert surtout dans l'éducation du futur citoyen, en lui faisant connaître son pays, ses besoins, ses ressources, sa place dans le monde, son champ d'action, les obstacles qu'il rencontre, et en le prémunissant contre une aveugle confiance dans notre supériorité, en l'empêchant de croire que « nous exerçons une sorte de royauté héréditaire ». — Quant à l'éducation de la mémoire, la sous-commission proteste contre l'abus qu'on serait tenté d'en faire ; elle pose en principe : « C'est par la mémoire et non pour la mémoire qu'il faut travailler. » La nomenclature géographique n'est pas la géographie, pas plus que savoir un vocabulaire n'est savoir une langue. Il faut s'en tenir aux *noms essentiels*, c'est-à-dire « qui méritent une explication, qui supportent une description, qui concourent à une démonstration ». Les noms seront « fixés par des images, reliés par des idées ; un moyen, non une fin ».

La méthode dans une science aussi chargée de détails et qui s'élargit chaque jour, doit consister comme pour l'histoire à *choisir*. Elle se réduit à deux traits : *ordonner*, c'est-à-dire établir un lien entre les différentes notions ; *caractériser*, c'est-à-dire marquer la diversité des choses. La base est la « connaissance solide et rationnelle de la géographie physique »; d'abord le relief du sol, mais dans le sens le plus large, « avec la description des montagnes, des vallées et des plaines », en évitant de tout réduire à des *chaînes de montagnes*, en se gardant de la nomenclature orographique, la plus fastidieuse et la moins bien établie, et des énumérations

de cols; en se délivrant des *ceintures de bassins* où l'on fait figurer des montagnes imaginaires; — puis l'hydrographie, mais en l'expliquant par « l'étude du régime des pluies », et en ne se bornant pas à indiquer la direction du fleuve; mais en montrant la rapidité du cours, la régularité du débit, l'encaissement, l'aspect de la vallée, les accidents de terrain, le régime de l'embouchure. (« On prendra le temps nécessaire à ces descriptions sur l'énumération des cours d'eau dont il n'y a rien à dire »); — ensuite les côtes et les mers, en renonçant aux listes de caps et en décrivant l'aspect propre de chaque mer; — enfin les climats, « sans encombrer les cartes de lignes isothermes, isochimènes et isothères », en se bornant à expliquer les différences de température ou d'humidité par l'altitude, l'orientation des vallées, le voisinage de la mer. — Dans la géographie économique on devra d'abord bien montrer le lien qui unit les faits économiques aux phénomènes physiques, toute notion doit ici être « accompagnée de son *pourquoi* ». On sera amené ainsi à choisir entre les faits les plus caractéristiques; pour l'agriculture à se limiter aux végétaux qui caractérisent l'altitude, le climat, la nature du sol; pour l'industrie aux industries essentielles « que la région doit produire »; pour le commerce aux grands marchés et aux grandes voies de communications (en se défiant des *réseaux* où l'élève ne distingue pas entre le général et le local). Il faudra se garder des abus de statistique; « les évaluations numériques devront être rares, données seulement pour établir des relations ». De même en géographie politique, les données numériques sur la population, la race, la langue, la religion, devront toujours être rapprochées les unes des autres; on ne devra pas oublier la comparaison des forces militaires.

En fait de divisions administratives, le professeur aura la discrétion de n'enseigner que celles qui sont essentielles, il saura dans certains cas leur préférer les provinces historiques. « Des principes plutôt que des règles, voilà le dernier mot de ce chapitre de la méthode. » Tout dépend du sujet et de la maturité des élèves. De même les procédés de travail varient d'une classe à l'autre. La sous-commission se borne donc à condamner certaines pratiques déjà interdites, l'abus de l'atlas, les longues dictées, les cartes murales trop chargées de noms, les cartes faites par l'élève avec le souci du fini de l'exécution (le croquis-devoir ne devra renfermer que ce que le maître aura dit, il devra viser à la clarté, non à l'élégance).

La sous-commission a remanié le programme; tout en gardant le principe d'un enseignement partagé en trois cercles (classes élémentaires, de grammaire, supérieures), et parcouru trois fois en entier, elle demande que l'enseignement aille de l'un à l'autre en s'élargissant, « que l'élève apprenne non seulement *plus* mais *autrement* ». Elle trouve que la géographie générale et *la terre moins l'Europe* forment un ensemble trop vaste pour une seule année. Elle modifie donc la répartition. Le 2e cercle est réduit à 2 classes (6e le Monde, 5e la France). Le cercle supérieur s'accroît d'une classe, la 4e, à laquelle on attribue les notions de géographie générale et les deux Amériques. La 3e aura l'Asie, l'Océanie, l'Afrique; la 2e l'Europe; la rhétorique garde la France, étudiée d'abord par grandes régions physiques et complétée par l'étude de la colonisation française et des relations commerciales, politiques et intellectuelles de la France.

LES

DISPENSES DE LA LOI MILITAIRE

Voici le texte du règlement d'administration destiné à assurer l'application de la nouvelle loi militaire du 15 juillet 1889, en ce qui concerne les dispenses.

Ce règlement est précédé du rapport suivant du ministre de la guerre :

RAPPORT AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Paris, le 23 novembre 1889.

Monsieur le président,

L'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, sur le recrutement de l'armée, dispose que des règlements d'administration publique détermineront les conditions dans lesquelles seront appliquées les prescriptions de cet article.

Désireux de résoudre le plus tôt possible une des questions les plus importantes et les plus délicates que soulevait l'exécution de la loi, j'ai réuni aussitôt après sa promulgation, et sous la présidence de M. le conseiller d'État Marques di Braga, une commission chargée de préparer, avec le concours des représentants des divers départements ministériels, un projet de règlement que j'ai ensuite soumis aux délibérations du Conseil d'État.

Cette haute assemblée a examiné ce projet avec le soin le plus approfondi, et, des longues discussions auxquelles elle s'est livrée, est sorti le décret que j'ai l'honneur de soumettre à votre sanction.

La pleine et judicieuse exécution de la loi sera dès lors assurée par l'application d'un ensemble de dispositions que le Conseil d'État a mises en conformité avec le texte légal.

D'autre part, l'article 67 stipule que les dispositions de la loi seront appliquées au plus tard dans les six mois qui suivront sa promulgation.

Rien ne s'oppose plus à ce que satisfaction soit donnée au vœu du législateur.

J'ai, en conséquence, l'honneur de vous proposer de vouloir bien signer le décret ci-joint et décider en même temps que la loi sur le recrutement de l'armée sera mise en vigueur à partir de ce jour.

Veuillez agréer, monsieur le président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Le ministre de la guerre,

C. DE FREYCINET.

Le président de la République française,

Sur le rapport du ministre de la guerre,

Vu la loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement de l'armée, notamment les articles 23 et 24 ainsi conçus :

« Art. 23. — En temps de paix, après un an de présence sous les drapeaux, sont envoyés en congé dans leurs foyers, sur leur demande, jusqu'à la date de leur passage dans la réserve :

« 1° Les jeunes gens qui contractent l'engagement de servir pendant dix ans dans les fonctions de l'instruction publique, dans les institutions nationales des sourds-muets ou des jeunes aveugles, dépendant du ministère de l'intérieur, et y rempliront effectivement un emploi de professeur, de maître répétiteur ou d'instituteur;

« Les instituteurs laïques, ainsi que les novices et membres des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues d'utilité publique, qui prennent l'engagement de servir pendant dix ans dans les écoles françaises d'Orient et d'Afrique subventionnées par le gouvernement français,

« 2° Les jeunes gens qui ont obtenu ou qui poursuivent leurs études en vue d'obtenir :

« Soit le diplôme de licencié ès lettres, ès sciences, de docteur en droit, de docteur en médecine, de pharmacien de 1re classe, de vétérinaire, ou le titre d'interne des hôpitaux nommé au concours dans une ville où il existe une Faculté de médecine;

« Soit le diplôme délivré par l'École des chartes, l'École des langues orientales vivantes et l'École d'administration de la marine;

« Soit le diplôme supérieur délivré aux élèves externes par l'École des ponts et chaussées, l'École supérieure des mines, l'École du génie maritime ;

« Soit le diplôme supérieur délivré par l'Institut national agronomique, l'école des haras du Pin aux élèves internes, les écoles nationales d'agriculture de Grand-Jouan, de Grignon et de Montpellier, l'École des mines de Saint-Etienne, les écoles des maîtres-ouvriers mineurs d'Alais et de Douai, les écoles nationales des arts et métiers d'Aix, d'Angers et de Châlons, l'École des hautes études commerciales et les Écoles supérieures de commerce reconnues par l'État;

« Soit l'un des prix de Rome, soit un prix ou médaille d'Etat dans les concours annuels de l'École nationale des beaux-arts, du Conservatoire de musique et de l'école nationale des arts décoratifs;

« Les jeunes gens exerçant les industries d'art qui sont désignées par un jury d'Etat départemental formé d'ouvriers et de patrons. Le nombre de ces jeunes gens ne pourra en aucun cas dépasser 1/2 p. 100 du contingent à incorporer pour trois ans;

« 4° Les jeunes gens admis, à titre d'élèves ecclésiastiques, à continuer leurs études en vue d'exercer le ministère dans l'un des cultes reconnus par l'Etat.

« En cas de mobilisation, les étudiants en médecine et en pharmacie et les élèves ecclésiastiques sont versés dans le service de santé.

« Tous les jeunes gens énumérés ci-dessus seront rappelés pendant quatre semaines dans le cours de l'année qui précédera leur passage dans la réserve de l'armée active. Ils suivront ensuite le sort de la classe à laquelle ils appartiennent.

« Des règlements d'administration publique détermineront : les conditions dans lesquelles sera contracté l'engagement décennal visé au paragraphe 1°, les justifications à produire par les jeunes gens visés aux paragraphes 2° et 4°, soit au moment de leur demande, soit chaque année pendant la durée de leurs études; la nomenclature des industries d'art qui donneront lieu à la dispense prévue au paragraphe 3°; le mode de répartition de ces dispenses entre les départements, le mode de constitution du jury d'État pour les ouvriers d'art, aisi que les justifications annuelles d'aptitudes, de travail et d'exercice régulier de leur profession, que les jeunes gens dispensés sur la proposition du jury devront fournir jusqu'à l'âge de vingt-six ans.

« Les mêmes règlements fixeront le nombre des diplômes supérieurs à délivrer annuellement, en vue de la dispense du service militaire, par chacune des écoles énumérées au troisième alinéa du paragraphe 2°, et définiront ceux de ces diplômes qui ne sont pas définis par la loi, ils fixeront également le nombre des prix et des médailles visés au quatrième alinéa du même paragraphe.

« Art. 24. — Les jeunes gens visés au paragraphe 1° de l'article précédent qui, dans l'année qui suivra leur année de service, n'auraient pas obtenu un emploi de professeur, de maître répétiteur ou d'instituteur, ou qui cesseraient de le remplir avant l'expiration du délai fixé :

« Ceux qui n'auraient pas obtenu avant l'âge de vingt-six ans les diplômes ou les prix spécifiés aux alinéas du paragraphe 2°;

« Les jeunes gens visés au paragraphe 3° qui ne fourniraient pas les justifications professionnelles prescrites;

« Les élèves ecclésiastiques mentionnés au paragraphe 4°, qui, à l'âge de vingt-six ans, ne seraient pas pourvus d'un emploi de ministre de l'un des cultes reconnus par l'État;

« Les jeunes gens visés par les articles 21, 22 et 23 qui n'auraient pas satisfait, dans le cours de leur année de service, aux conditions de conduite et d'instruction militaire déterminées par le ministre de la guerre;

« Ceux qui ne poursuivraient pas régulièrement les études en vue desquelles la dispense a été accordée,

« Seront tenus d'accomplir les deux années de service dont ils avaient été dispensés. »

Le Conseil d'État entendu, décrète :

CHAPITRE Ier. — DES DISPENSES RÉSULTANT DE L'OBTENTION DE CERTAINS DIPLOMES, TITRES, PRIX ET RÉCOMPENSES

Article premier. — Sont, sur leur demande (*modèle A*) (1), envoyés ou maintenus définitivement en congé dans leurs foyers, jusqu'à la date de leur passage dans la réserve, pourvu qu'ils aient une année de présence sous les drapeaux, les jeunes gens qui obtiennent ou ont obtenu un de ces diplômes, titres, prix ou récompenses mentionnés au paragraphe 2° de l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, soit avant leur incorporation, soit pendant leur présence sous les drapeaux à titre d'appelés,

(1) Le *Journal officiel* publie, à la suite du présent décret, une série de modèles de demande de dispense, ou de certificats dont les intéressés pourront se procurer des exemplaires auprès des administrations compétentes.

soit pendant leur séjour en congé dans leurs foyers dans les divers cas prévus par les articles 21, 22 et 23 de ladite loi.

Les jeunes gens qui ont obtenu avant leur comparution devant le Conseil de revision un de ces diplômes, titres, prix ou récompenses, doivent produire au Conseil les pièces officielles constatant cette obtention.

Pour les jeunes soldats présents sous les drapeaux, l'envoi en congé est prononcé par l'autorité militaire, sur le vu des diplômes ou pièces officielles. Pour les jeunes gens présents dans leurs foyers, avant leur incorporation ou qui y sont envoyés en congé, la dispense est également prononcée par l'autorité militaire, après remise des pièces justificatives au commandant du bureau de recrutement de la subdivision de région à laquelle appartient le canton où ils ont concouru au tirage au sort. Dans ces deux derniers cas, la production des pièces justificatives doit avoir lieu dans le mois qui suit l'obtention des diplômes, titres, prix ou récompenses.

Art. 2. — Sont considérés comme pourvus du diplôme supérieur, au point de vue de la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889:

1° En ce qui concerne l'Institut national agronomique, les soixante élèves français classés à la sortie en tête de la liste de mérite, pourvu qu'ils aient obtenu, pour tout le cours de leur scolarité, 70 p. 100 au moins du total des points que l'on peut obtenir d'après les règlements de ces écoles; il est fait mention sur les diplômes du rang de classement et du nombre de points obtenus par le titulaire;

2° En ce qui concerne les autres Écoles du gouvernement dans lesquelles on entre par voie de concours, savoir: l'internat de l'École des haras du Pin, les Écoles nationales d'agriculture de Grand-Jouan, de Grignon et de Montpellier, l'École des mines de Saint-Étienne, les Écoles des maîtres ouvriers mineurs d'Alais et de Douai; les Écoles nationales des arts et métiers d'Aix, d'Angers et de Châlons; les jeunes gens compris dans les quatre premiers cinquièmes de la liste de mérite de ceux des élèves français qui ont obtenu, pour tout le cours de leur scolarité, 65 p. 100 au moins du total des points que l'on peut obtenir d'après les règlements de ces écoles; il est fait mention sur les diplômes du rang de classement et du nombre des élèves français ayant obtenu le nombre minimum de points fixé ci-dessus;

3° En ce qui concerne l'Ecole des hautes études commerciales et les écoles supérieures de commerce reconnues par l'Etat, le premier tiers de la liste par ordre de mérite des élèves français ayant obtenu, pour tout le cours de leur scolarité, 60 p. 100 au moins du total des points que l'on peut obtenir d'après les règlements de ces écoles. Il est fait mention sur les diplômes du rang de classement et du nom des élèves français ayant obtenu le nombre minimum de points fixé ci-dessus.

Un décret, rendu en Conseil d'État, sur la proposition du ministre du commerce, déterminera les conditions auxquelles doivent se soumettre, pour être reconnues par l'Etat, les écoles supérieures de commerce, en particulier en ce qui concerne la nature des examens et la composition du jury devant lequel sont passés ces examens. La nomenclature de ces écoles est transmise annuellement, avant le 1er septembre, par le ministre du commerce au ministre de la guerre, qui avise les préfets et les commandants des bureaux de recrutement des modifications survenues.

Art. 3. — Les prix de Rome pour la peinture, la sculpture, l'architecture, la composition musicale (concours annuels), la gravure en taille-douce (concours biennaux) et la gravure en médailles et en pierres fines (concours triennaux), qui donnent lieu à la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, sont au nombre de trois par spécialité; ce nombre peut être porté à quatre lorsque le premier grand prix n'a pas été décerné au concours précédent. Les intéressés justifient de leur qualité de lauréats par un certificat du ministre des beaux-arts.

Art. 4. — La nature des concours et le nombre maximum des médailles qui peuvent être décernées annuellement aux élèves de l'école nationale des beaux-arts de Paris, et qui donnent lieu à la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889 sont déterminés ainsi qu'il suit :

1° *Section de peinture et de gravure en taille-douce.* — Concours de figure dessinée d'après l'antique et d'après la nature (quatre médailles); concours de composition (quatre médailles); concours dit de grande médaille (deux médailles); concours de la tête d'expression (une médaille); concours du torse (une médaille); concours Jauvain d'Attainville, de peinture historique ou de paysage (chacun une médaille); concours de composition décorative (deux médailles); grande médaille d'émulation (une médaille).

2° *Section de sculpture et de gravure en médailles et en pierres fines.* — Concours de figure modelée d'après l'antique et d'après la nature (quatre médailles); concours de composition (quatre médailles); concours dits de grande médaille (deux médailles); concours de la tête d'expression (une médaille); concours Lemaire (une médaille); concours de composition décorative (deux médailles); grande médaille d'émulation (une médaille).

3° *Section d'architecture.* — 1re classe : Concours d'architecture (vingt-quatre médailles); concours d'ornement et d'ajustement (deux médailles); concours Godebœuf (deux médailles); concours de composition décorative (deux médailles); grande médaille d'émulation (une médaille). 2e classe : Concours de construction (trois médailles).

Les intéressés justifient de leur qualité de lauréats par un certificat du directeur de l'École des beaux-arts, visé par le ministre et mentionnant la récompense obtenue.

Art. 5. — La nature des concours et le nombre maximum de prix que peuvent obtenir les élèves du Conservatoire national de musique et de déclamation de Paris, et qui donnent lieu à la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, sont déterminés ainsi qu'il suit :

Contrepoint et fugue (deux prix); harmonie (deux prix); chant, opéra, opéra-comique, déclamation (chacun deux prix); piano, violon et violoncelle (chacun deux prix); orgue, harpe, contrebasse, flûte, hautbois, clarinette, basson, cor, cornet à piston, trompette, trombone (chacun un prix).

Les intéressés justifient de leur qualité de lauréats par un certificat du directeur du Conservatoire, visé par le ministre des beaux-arts et mentionnant la récompense obtenue.

Art. 6. — La nature des concours et le nombre maximum des récom-

penses qui peuvent être décernées annuellement aux élèves de l'École nationale des arts décoratifs de Paris, et qui peuvent donner lieu à la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, sont les suivants : prix Jacquot, prix Jay, prix de composition et d'ornement, prix d'application décorative en peinture, prix d'application décorative en sculpture, prix d'architecture, prix d'honneur de l'école (chacun d'eux une récompense).

Les intéressés justifient de leur qualité de lauréats par un certificat du directeur de l'école, visé par le ministre des beaux-arts.

CHAPITRE II. — DES DISPENSES AU TITRE DE L'ENGAGEMENT DÉCENNAL DANS L'ENSEIGNEMENT

Art. 7. — L'engagement décennal donnant droit à la dispense, soit au titre des fonctions de l'instruction publique, soit au titre des institutions nationales des sourds-muets ou des jeunes aveugles relevant du ministère de l'intérieur, soit au titre des écoles françaises d'Orient et d'Afrique subventionnées par le gouvernement français, est reçu :

1° Pour les fonctions de l'instruction publique, par les recteurs des académies;

2° Pour les institutions nationales des sourds-muets ou des jeunes aveugles, par le ministre de l'intérieur;

3° Pour les écoles françaises subventionnées d'Orient et d'Afrique, par le ministre des affaires étrangères.

Art. 8. — Les jeunes gens qui se proposent de contracter l'engagement décennal doivent présenter à l'acceptation du recteur de l'académie, du ministre de l'intérieur ou du ministre des affaires étrangères, suivant le cas, une déclaration sur papier timbré, conforme aux modèles ci-annexés (*modèles B, C, D*).

Cette déclaration est accompagnée, pour les signataires âgés de moins de vingt ans, de l'autorisation de leur père, mère ou tuteur.

Art. 9. — Pour être admis à signer l'engagement décennal, les jeunes gens doivent être âgés de dix-huit ans au moins.

Cet engagement ne peut être contracté et réalisé que si les jeunes gens occupent, en vertu de nomination régulière, l'un des emplois ou fonctions ci-après, savoir :

1° S'ils appartiennent au département de l'instruction publique : instituteur stagiaire accomplissant son stage dans une école primaire publique ou dans une école normale; instituteur titulaire; directeur ou professeur titulaire ou délégué à l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud, dans les écoles normales primaires, dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles d'apprentissage nationales, départementales ou municipales; inspecteur primaire; principal de collège; maître répétiteur stagiaire, maître répétiteur, surveillant général, maître élémentaire, chargé de cours ou professeur des lycées et collèges, de l'École normale de Cluny et du Prytanée de la Flèche; aide-naturaliste du Muséum; maître surveillant, préparateur en chef des travaux pratiques; professeur; suppléant et chargé de cours dans les établissements publics d'enseignement supérieur;

2° S'ils appartiennent aux institutions nationales des sourds-muets ou des jeunes aveugles ; maître surveillant stagiaire ou adjoint; maître

surveillant; surveillant général; censeur; professeur titulaire ou adjoint chargé de l'enseignement intellectuel;

3° En ce qui concerne les écoles françaises subventionnées d'Orient et d'Afrique : instituteur laïque, novice ou membre des congrégations religieuses visées par la loi du 15 juillet 1889.

Les déclarations d'engagement des instituteurs laïques sont transmises au département des affaires étrangères, soit par le directeur de l'École dans laquelle ils doivent professer, soit par les représentants d'une des sociétés reconnues d'utilité publique et vouées à la propagation de la langue française à l'étranger. Les déclarations des novices ou membres des congrégations ci-dessus indiquées sont transmises par les supérieurs de ces congrégations.

Art. 10. — Après avoir accompli son année de service militaire, le jeune homme qui a contracté l'engagement décennal au titre du ministère de l'instruction publique, du ministère de l'intérieur ou du ministère des affaires étrangères, doit exercer, dans l'année qui suit son année de service, et jusqu'à l'expiration de cet engagement, l'un des emplois ou fonctions spécifiés respectivement aux paragraphes 1°, 2° et 3° de l'article 9. A partir de son entrée en fonctions, il en justifie chaque année, du 15 septembre au 15 octobre, par un certificat (*modèle E*) produit à l'autorité militaire et que délivrent: pour les membres de l'instruction publique, le recteur de l'académie; pour les institutions nationales des sourds-muets et des jeunes aveugles, le ministre de l'intérieur; pour les écoles françaises d'Orient et d'Afrique, l'autorité consulaire du lieu où exerce l'intéressé. Dans ce dernier cas, le certificat est visé par le ministre des affaires étrangères.

Aucune portion de l'engagement décennal ne peut être réalisée en congé, sauf pour cause de maladie dûment constatée par deux médecins, dont l'un désigné par l'autorité militaire. Les autres interruptions régulièrement autorisées ne comptent pas pour la réalisation de l'engagement décennal sans que l'époque normale de l'accomplissement de cet engagement puisse être reculée de plus de trois années.

Art. 11. — L'engagement décennal contracté au titre du ministère de l'instruction publique peut être réalisé :

Soit au titre de l'une des institutions nationales des sourds-muets ou des jeunes aveugles, s'il a été signé au titre de l'instruction publique et réciproquement;

Soit au titre des écoles françaises d'Orient et d'Afrique;

Soit enfin comme instituteur, professeur ou maître répétiteur dans l'une des écoles préparatoires aux diplômes compris dans la nomenclature du paragraphe 2° de l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, et dans les écoles d'enseignement professionnel agricole visées par l'article 10 de la loi du 30 juillet 1875;

Sous la condition que la mutation ait été autorisée par le département ministériel auquel appartient l'engagé décennal et par celui qui le reçoit.

Le titulaire de l'engagement décennal qui passe d'un département ministériel à un autre doit notifier l'autorisation qu'il a obtenue au commandant du bureau de recrutement de la subdivision dans laquelle est situé le canton où il a participé au tirage au sort (*modèle F*).

CHAPITRE III. — DES DISPENSES RÉSULTANT DES ÉTUDES LITTÉRAIRES, SCIENTIFIQUES OU TECHNIQUES

Art. 12. — Les jeunes gens qui poursuivent leurs études en vue d'obtenir soit leur diplôme de licencié ès lettres ou ès sciences, de docteur en droit, de docteur en médecine, de pharmacien de 1re classe, soit le titre d'interne des hôpitaux nommé au concours dans une ville où il existe une Faculté de médecine, doivent, pour obtenir la dispense, présenter un certificat du doyen de la Faculté ou du directeur de l'École de pharmacie, ou de médecine et de pharmacie, à laquelle ils appartiennent, constatant qu'ils sont régulièrement inscrits sur les registres et que leurs inscriptions ne sont pas périmées (*modèle G*).

Ceux qui poursuivent leurs études en vue d'obtenir le diplôme de l'École des chartes ou de l'École des langues orientales vivantes doivent produire un certificat du directeur constatant leur admission dans l'une ou l'autre de ces Écoles (*modèle G*).

Art. 13. — Les jeunes gens visés à l'article précédent doivent, jusqu'à l'obtention des diplômes ou titres spécifiés audit article, produire annuellement, jusqu'à l'âge de vingt-six ans fixé par l'article 24 de la loi du 15 juillet 1889, un certificat établi par les doyens des Facultés ou par les directeurs des Écoles dont il s'agit, constatant qu'ils continuent à être en cours régulier d'études. Sauf en ce qui concerne les élèves de l'École des chartes et de l'École des langues orientales vivantes, ledit certificat doit être visé par le recteur de l'Académie; pour ces deux dernières Ecoles, il est visé par le ministre de l'instruction publique (*modèle G*).

Les registres d'inscription des Facultés, Écoles supérieures de pharmacie, Écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie sont tenus à la disposition de l'autorité militaire qui peut en prendre connaissance sans déplacement.

Les étudiants en médecine et en pharmacie qui obtiennent après concours le titre d'interne des hôpitaux dans une ville où il existe une Faculté de médecine justifient de leur situation : à Paris, par un certificat du directeur de l'assistance publique visé par le préfet de la Seine; dans les départements, par un certificat du maire, président de la commission administrative, visé par le préfet (*modèle G*).

Art. 14. — Pour obtenir la dispense comme étudiant en vue du diplôme de vétérinaire, les jeunes gens doivent présenter un certificat du directeur de l'une des écoles vétérinaires d'Alfort, de Lyon ou de Toulouse, attestant l'admission à l'école. Ce certificat est visé par le ministre de l'agriculture, Après l'accomplissement de leur année de service militaire, ils sont tenus de présenter annuellement un certificat établi dans la même forme et constatant leur présence continue à l'École (*modèle G*).

Art. 15. — Les jeunes gens qui se préparent à l'École d'administration de la marine ont à produire les mêmes justifications que les élèves des Facultés de droit se présentant au doctorat; lorsqu'ils sont reçus licenciés, la présentation du diplôme et d'un certificat spécial visé par le ministre de la marine suffit pour assurer la continuation du droit à la dispense jusqu'à la limite d'âge fixée pour l'admission au concours.

Une fois admis à l'École, ils ont à produire un certificat de présence délivré par le commissaire général du port et visé par le ministre de la marine (*modèle G*); à la sortie de l'École, ils doivent justifier de leur nomination d'élève-commissaire ou d'aide-commissaire de la marine.

S'ils ne sont pas reçus à l'École à la limite d'âge fixée pour l'admission au concours, ou si, à la sortie, ils ne sont pas nommés élèves-commissaires ou aides-commissaires, ils sont appelés à faire les deux années dont ils avaient été dispensés.

Art. 16. — Sont considérés comme poursuivant leurs études en vue d'obtenir le diplôme supérieur délivré aux élèves externes par l'École des ponts et chaussées et l'École supérieure des mines, les jeunes gens déclarés admis conformément aux règlements desdites Écoles, soit pour entrer définitivement à l'École, soit pour y suivre les cours préparatoires.

Ces jeunes gens ont à produire un certificat d'admission à l'École et un certificat de présence délivré par le directeur de l'École et visé par le ministre des travaux publics (*modèle G*).

Art. 17. — Les élèves libres de l'École du génie maritime ont à produire un certificat d'admission et un certificat de présence délivré par le directeur de l'École et visé par le ministre de la marine (*modèle G*).

Art. 18. — Les élèves de l'Institut national agronomique, les élèves internes de l'École de haras du Pin, les élèves des Écoles nationales d'agriculture de Grand-Jouan, de Grignon et de Montpellier, justifient de leur admission et de leur présence dans ces Écoles par des certificats délivrés par le directeur de l'École à laquelle ils appartiennent et visés par le ministre de l'agriculture (*modèle G*).

Art. 19. — Les élèves de l'École des mines de Saint-Étienne et des Écoles des maîtres-ouvriers mineurs d'Alais et de Douai, doivent être pourvus de certificats d'admission et de présence délivrés par le directeur de l'École et visés par le ministre des travaux publics (*modèle G*).

Art. 20. — Les élèves des Écoles nationales des arts et métiers d'Aix, d'Angers et de Châlons justifient de leur admission et de leur présence dans ces écoles par des certificats délivrés par le directeur de l'École et visés par le ministre du commerce (*modèle G*).

Art. 21. — Les élèves de l'Ecole des hautes études commerciales et ceux des Écoles supérieures de commerce reconnues par l'État justifient de leur admission et de leur présence dans ces Écoles par des certificats délivrés par le directeur de l'École et visés par le ministre du commerce (*modèle G*).

CHAPITRE IV. — DES DISPENSES RÉSULTANT DES ÉTUDES ARTISTIQUES

Art. 22. — Les jeunes gens qui poursuivent leurs études en vue d'obtenir l'un des prix de Rome définis à l'article 3 du présent décret doivent présenter un certificat constatant qu'ils sont élèves de l'École nationale des beaux-arts de Paris, ou du Conservatoire de musique de Paris, et qu'ils en suivent régulièrement les cours. Ce certificat, délivré par le directeur de l'École ou du Conservatoire de musique, est visé par le ministre des beaux-arts (*modele G*).

Art. 23. — Les jeunes gens qui poursuivent leurs études en vue d'obtenir une des récompenses de l'École nationale des beaux-arts de Paris,

telles qu'elles sont définies à l'article 4 du présent décret, doivent présenter un certificat attestant qu'ils sont élèves de l'École et qu'ils participent régulièrement aux concours de cet établissement. Ce certificat, délivré par le directeur de l'École, est visé par le ministre des beaux-arts (*modèle G*).

Art. 24. — Les élèves du Conservatoire national de musique et de déclamation de Paris doivent présenter un certificat du directeur, visé par le ministre des beaux-arts et constatant qu'ils sont élèves et qu'ils suivent régulièrement les cours (*modèle G*).

Art. 25. — Les jeunes gens étudiant en vue d'obtenir l'un des prix décernés par l'École nationale des arts décoratifs de Paris doivent présenter un certificat du directeur, visé par le ministre des beaux-arts et attestant que leur assiduité à l'école et leur participation aux divers concours organisés ont été régulièrement constatées tous les trois mois (*modèle G*).

CHAPITRE V. — DES DISPENSES AU TITRE DES INDUSTRIES D'ART

Art. 26. — Peuvent réclamer le bénéfice du paragraphe 3 de l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889 les jeunes gens des catégories suivantes :

Ciseleurs ; graveurs sur métaux, cristaux, verre, pierre et bois ; sculpteurs et modeleurs ; mouleurs de pièces et objets d'art ; mosaïstes ; ouvriers en faïence, porcelaine et verrerie d'art ; peintres décorateurs ou doreurs ; ornemanistes ; repousseurs sur métaux ; émailleurs ; horlogers ; bijoutiers ; joailliers ; orfèvres ; fabricants d'instruments de musique et luthiers ; fabricants d'instruments de précision et de chirurgie ; armuriers de luxe ; ouvriers en serrurerie, menuiserie, ébénisterie, tapisserie, tissage, broderie et reliure d'art ; dessinateurs industriels, notamment pour papiers peints, tissus, dentelles et passementerie ; lithographes et imprimeurs en taille-douce.

Art. 27. — Les jeunes gens appartenant aux industries d'art mentionnées à l'article précédent sont examinés, dans le département où ils exercent leur profession, par un jury d'État départemental composé de six membres au moins. Les patrons et les ouvriers y sont en nombre égal. Chaque jury nomme son président et son secrétaire.

Les membres de ce jury sont désignés par le préfet du département, qui les choisit dans les conseils de prud'hommes ou dans les syndicats professionnels reconnus de patrons ou d'ouvriers. S'il n'existe dans le département ni syndicats professionnels reconnus, ni conseils de prud'hommes, le préfet choisit les membres ouvriers du jury parmi les ouvriers qui lui paraissent le plus aptes à en faire partie ; dans le même cas, il choisit les membres patrons du jury dans les chambres consultatives des arts et manufactures, et, à défaut des chambres de ce genre, dans les chambres de commerce ; s'il n'existe dans le département ni chambres consultatives des arts et manufactures, ni chambres de commerce, les membres patrons du jury sont choisis par le préfet parmi les patrons qui lui paraissent le plus aptes à en faire partie.

Le jury peut s'adjoindre, pour les épreuves visées à l'article ci-après, des experts qui ont voix consultative.

Art. 28. — Les candidats présentent au jury :

1° Un certificat du maire de la commune où ils ont leur domicile, tel que le détermine l'article 13 de la loi du 15 juillet 1889, constatant qu'ils sont inscrits sur les tableaux de recensement établis pour la formation de la classe;

2° Un certificat d'exercice de l'une des industries d'art spécifiées à l'article 26 du présent décret ; ce certificat est établi par l'autorité municipale.

Ils sont soumis à une épreuve pratique spéciale à leur profession; cette épreuve est déterminée et surveillée par le jury.

L'époque des épreuves est fixée chaque année par une décision concertée entre les départements du commerce et de la guerre.

Art. 29. — Le jury s'entoure de tous les renseignements propres à l'éclairer; d'après ces renseignements et à la suite des épreuves prévues à l'article précédent, il donne au candidat une note exprimée par un nombre de points compris entre 0 et 50; tout jeune homme qui n'a pas obtenu 25 points est éliminé.

Le jury délivre au candidat un titre (*modèle H*) relatant la note qu'il a obtenue ; il adresse en même temps au préfet, qui le transmet au ministre de la guerre, un état indiquant les noms et prénoms des candidats, le département où chacun d'eux concourt au tirage au sort et le nombre de points obtenus.

Art. 30. — Les préfets font connaître au ministre de la guerre, en suite des opérations cantonales du conseil de revision, le nombre des jeunes gens qui ont été classés dans la première partie de la liste du contingent.

Sur le vu des états transmis par les préfets, le ministre de la guerre fixe, pour chaque département, le nombre maximum des dispenses à accorder au titre des industries d'art dans la proportion de 1/2 p. 100 des nombres signalés par les préfets. Il en avise immédiatement ces fonctionnaires.

Art. 31. — Les jeunes gens déposent à la préfecture du département où ils ont tiré au sort le certificat que le jury d'examen leur a délivré. Ce certificat, dont il leur est donné récépissé, est soumis par le préfet au conseil de revision, qui prononce la dispense en faveur des ouvriers d'art ayant obtenu le plus de points, jusqu'à concurrence du nombre fixé par le ministre.

En cas d'égalité entre les nombres de points des candidats à la dispense classés les derniers de la liste de mérite, il est procédé par voie de tirage au sort.

Art. 32. — Après l'accomplissement de leur année de service militaire, les dispensés sont tenus de produire, annuellement et jusqu'à vingt-six ans accomplis, un certificat (*modèle I*) délivré par le président du jury d'État du département où les jeunes gens exercent leur profession, constatant leur aptitude et attestant qu'ils n'ont pas abandonné l'exercice de cette profession. Ce certificat, corroboré par l'autorité municipale, est visé par le préfet.

CHAPITRE VI. — DES DISPENSES A TITRE D'ÉLÈVES ECCLÉSIASTIQUES

Art. 33. — La dispense est accordée, à titre d'élèves ecclésiastiques autorisés à continuer leurs études en vue d'exercer le ministère dans

l'un des cultes reconnus par l'État, aux jeunes gens qui présentent un certificat de l'évêque diocésain ou des consistoires protestants ou du consistoire central israélite conforme au modèle ci-annexé (*modèle K*). Ce certificat est visé, après vérification, par le ministre des cultes.

Art. 34. — Chaque année, jusqu'à l'âge de vingt-six ans, le dispensé à titre ecclésiastique doit justifier de la continuation de ses études par la production du certificat prévu à l'article précédent, à moins qu'il n'ait été ordonné ou consacré.

Lorsqu'il a été ordonné ou consacré, il en justifie par un certificat de l'autorité ecclésiastique, visé, après vérification, par le ministre des cultes. Ce certificat (*modèle L*) indique le lieu de l'ordination ou de la consécration; si ce lieu est situé à l'étranger, le certificat relate la date de l'autorisation accordée par le gouvernement français.

A l'âge de vingt-six ans, le dispensé est tenu de produire un certificat de l'autorité ecclésiastique (*modèle L*) constatant qu'il appartient au clergé séculier et qu'il est rétribué, à ce titre, soit par l'État, le département ou la commune, soit par l'établissement public, ou d'utilité publique, laïque, ecclésiastique ou religieux, légalement reconnu auquel il est régulièrement attaché.

En ce qui concerne les ecclésiastiques pourvus d'un emploi en France ou en Algérie, le certificat est visé, après vérification, par le ministre des cultes; dans les colonies et dans les pays de protectorat ressortissant au ministère des colonies; à l'étranger et dans les autres pays de protectorat, par le ministre des affaires étrangères.

CHAPITRE VII. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Art. 35. — Les pièces justificatives que les jeunes gens doivent produire à l'appui de leurs demandes (*modèle A*), par application des dispositions des articles 8, 12 à 25, 29 et 33 du présent décret, sont présentées : 1° au conseil de revision; 2° au commandant du bureau de recrutement, avant l'incorporation, si ces pièces n'ont été délivrées qu'après la comparution de l'intéressé. La dispense est prononcée, dans le premier cas, par le conseil de revision, et dans le second cas, par l'autorité militaire, sur le vu desdites pièces justificatives.

Art. 36. — Les dispensés au titre des chapitres II à VI du présent décret doivent produire, du 15 septembre au 15 octobre de chaque année, jusqu'à l'âge de vingt-six ans, au commandant du bureau de recrutement de la subdivision à laquelle appartient le canton où ils ont concouru au tirage, les certificats prévus auxdits chapitres dans le but d'établir qu'ils continuent à remplir les conditions sous lesquelles la dispense leur a été accordée.

Art. 37. — L'année de service imposée aux jeunes gens dispensés en vertu des articles 21, 22 et 23 de la loi du 15 juillet 1889 doit être uniquement consacrée à l'accomplissement de leurs obligations militaires; sous aucun prétexte, ils ne pourront être détournés de ces obligations ni recevoir des exemptions de service à l'effet de poursuivre leurs études.

CHAPITRE VIII. — DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 38. — Les diplômes, titres ou récompenses mentionnés au chapitre Ier du présent décret et obtenus avant sa promulgation, procurent la dispense du service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, sous les réserves et aux conditions déterminées par les articles 39 et 40 ci-après.

Art. 39. — Les diplômes ou titres supérieurs, délivrés antérieurement à la promulgation du présent décret aux élèves des écoles mentionnées a l'article 2 ci-dessus, pour lesquelles il existe deux ordres de diplômes ou de titres constatant l'achèvement régulier des études, seront considérés comme pouvant procurer la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du recrutement.

En ce qui concerne l'École des mines de Saint-Étienne et les écoles des maîtres-ouvriers mineurs d'Alais et de Douai, les deux premiers ordres de titres constatant l'achèvement régulier des études seront considérés comme pouvant procurer la dispense du service militaire.

En ce qui doncerne les écoles pour lesquelles il n'existe qu'un ordre de certificat de fin d'études, la dispense ne sera accordée que si les élèves ont été classés à la sortie par rang de mérite, et seulement aux deux premiers tiers de la liste de classement.

Art. 40. — En ce qui concerne l'École des beaux-arts, le Conservatoire national de musique et l'École des arts décoratifs, les premiers prix et les premières médailles obtenus avant la promulgation du présent décret dans l'un des concours spécifiés aux articles 4, 5 et 6 ci-dessus pourront procurer la dispense de service militaire prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889.

Art. 41. — Le ministre de la guerre et tous les autres ministres sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois* et publié au *Journal officiel*.

Fait à Paris, le 23 novembre 1889.

CARNOT.

Par le président de la République :

Le Ministre de la guerre,

C. DE FREYCINET.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

ASSOCIATION DES ÉTUDIANTS

LA RÉCEPTION D'EMILIO CASTELAR A LA SORBONNE

M. Emilio Castelar est peut-être de tous les hommes politiques étrangers celui dont le nom éveille en France le plus de sympathies. C'est un libéral et c'est un ami de la France; tout le monde, hier, à la Sorbonne, avait encore présent à la mémoire le discours que l'homme d'État espagnol prononça aux Cortès le 7 février 1888, et qui nous arriva de par delà les Pyrénées comme une magnifique explosion de sympathie; l'écho en a dépassé nos frontières, et il n'a pas été moins grand en Alsace, où retentit encore cette hardie revendication au nom de la justice et du droit.

Les jeunes gens de France ne l'ont pas oublié et l'Association des étudiants de Paris a fait hier dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne une réception solennelle et enthousiaste à l'illustre orateur. Sur l'estrade, à côté de M. Jules Simon qui présidait, étaient assis MM. Gréard, vice-recteur, Liard, directeur de l'Enseignement supérieur, Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire au ministère de l'Instruction publique, Himly, doyen de la Faculté des lettres, de Quatrefages, Lenient, Marion, Bréal, le docteur Desprès, député, Frédéric Passy, etc.

La salle était complètement bondée, et dans l'hémicycle, à côté des toilettes des invitées (car les dames étaient nombreuses), ressortaient les figures jeunes de tous les étudiants qui venaient assister à cette joute oratoire. Cela a été, en effet, l'une des plus belles joutes oratoires qu'il nous ait été donné d'entendre, avec les talents si divers des trois hommes, éminents à des titres différents, qui ont pris la parole : l'éloquence nerveuse et vive de M. le professeur Lavisse, la parole aisée, spirituelle, ailée qui s'envole des lèvres de M. Jules Simon, et l'éloquence hardie, sonore, emportée de M. Castelar.

M. Lavisse, au nom de l'Association des étudiants, dont il est l'un des plus zélés protecteurs, a présenté à M. Castelar la jeunesse française. Voici son discours :

DISCOURS DE M. LAVISSE

Messieurs,

L'Association générale des étudiants de Paris se compose de deux chambres, celle des anciens et celles des jeunes ; de temps en temps, elles se forment en congrès, comme ce soir.

Jusqu'à présent, il n'y a pas eu entre elles le moindre conflit; nous n'en prévoyons aucun pour l'avenir. Quand nous nous réunissons, ce n'est pas pour reviser la Constitution, c'est pour avoir le plaisir de nous trouver ensemble. Ce soir, ce plaisir est plus vif qu'à l'ordinaire. Nous vous avons au milieu de nous, monsieur le président, vous qui avez tous les droits à présider un congrès d'anciens et de jeunes; car vous êtes un ancien, puisque vous défendez depuis longtemps les bonnes causes, un jeune puisque vous les défendez encore, et avec une verve

et une vigueur qui font de votre extrait de naissance un document invraisemblable.

Auprès de vous est assis un hôte que je ne puis me résoudre à appeler un étranger. Un poète ancien a dit un mot qui a été depuis bien souvent répété : « Je suis homme, rien de ce qui est humain ne m'est étranger. » Don Emilio Castelar est chez lui partout où il y a des hommes.

Il est chez lui en France plus que partout ailleurs. Sa parole fait mieux que de transporter des montagnes : elle les supprime. Pour son éloquence, il n'y a pas de Pyrénées. Des discours de lui ont été entendus au bout du monde. Un jour, pour ne parler que d'un seul de ses discours, une proposition d'abolition de l'esclavage dans les colonies espagnoles est venue en délibération au parlement d'Espagne. L'issue du débat n'était pas douteuse, tout le monde disait que la proposition serait rejetée. Seul, don Emilio Castelar savait le contraire : il s'est levé, il a parlé : quand il s'est assis, l'humanité s'était enrichie de trois la millions d'hommes libres.

Don Emilio Castelar, vous avez la haine de toutes les injustices. Un jour vous en avez dressé le catalogue ; vous avez énuméré toutes celles qui ont été vaincues, puis toutes celles qui demeurent. De la défaite des premières, vous avez conclu à la défaite des autres. Ce jour-là, vous nous avez fait du bien. Le télégraphe nous avait à peine adressé votre discours que les étudiants de Paris vous envoyaient l'hommage de leur admiration et de leur reconnaissance. Ils vous renouvellent aujourd'hui par ma bouche.

Ils savent aussi que vous êtes un professeur d'histoire incomparable, que vous avez renouvelé par des vues de génie l'histoire de votre pays ; que vous avez fait battre les cœurs, en même temps que vous éclairiez les esprits des générations qui vous ont pris pour guide. Ils honorent en vous le maître aimé de la jeunesse espagnole, à laquelle ils envoient leur salut fraternel.

Permettez-moi maintenant de vous présenter nos jeunes gens. Je voudrais, si délicate que soit la tâche, vous dire comment je crois qu'ils sont : cela, en peu de mots, mais en toute franchise. Ils sont habitués à nous entendre parler franchement. Ce portrait que je vais essayer de faire ne leur déplaira pas, s'ils le trouvent ressemblant, car ils aiment la vérité, ils auront une autre raison de ne plus se fâcher : la vérité ne leur sera pas défavorable.

C'est justement leur association qui nous a donné les moyens de les mieux connaître. Ils ont voulu se rapprocher de nous, se montrer à nous ailleurs que dans les salles de cours et d'examen, et que sous des figures d'élèves, de candidats et de justiciables. Ils ont ainsi permis à leurs anciens de regarder plus avant dans leur état intellectuel et moral.

L'étude attentive d'une génération qui croît est la plus intéressante qui se puisse imaginer. On y voit comment un esprit nouveau, venu on ne sait d'où, parce qu'il vient de toutes parts, se glisse comme à l'insu de chacun dans l'intelligence et dans le cœur de tous. On y saisit la transition obscure et lente entre le passé et le présent. On y acquiert le pressentiment éclairé de l'avenir.

Pour être juste envers les jeunes d'aujourd'hui, il faut se rappeler d'abord sur quels spectacles leurs yeux se sont ouverts, il y a vingt ans ; énumérer, pour reprendre le mot, les ruines que nous avons faites, ruines de choses et ruines d'idées ; nous remémorer l'inanité de certaines de nos affirmations politiques et philosophiques, l'illusion de diverses légendes et le péril où nous avons mis notre pays. Nous nous expliquerons ainsi que la jeune génération soit, comme elle est, très réservée, défiante même ; qu'elle ait peur des idées générales même quand elles sont généreuses ; qu'elle ne croie personne tout de suite et sur parole ; qu'elle n'ait point de drapeau littéraire, ni de croyance dominante, philosophique ou religieuse, ni aucune des passions *a priori* que ses devancières ont apportées dans la vie. La génération de 1830 avait toutes les ambitions, toutes les confiances et toutes les audaces ; celle-ci est très prudente. Si les étudiants, au lieu d'une association, avaient fondé une confrérie, comme au moyen âge, je crois bien qu'ils auraient choisi pour patron le saint qui aimait à voir avant de croire : saint Thomas.

Aussi cette jeunesse inquiète-t-elle le premier regard, mais regardons encore : nous verrons tout de suite que, si elle n'affirme pas aisément, elle ne nie pas volontiers. Ne pas affirmer, ne pas nier, c'est, dira-t-on, le scepticisme, le mortel scepticisme; mortel, oui, s'il est une lassitude et un dégoût, s'il est inerte, et si la jeunesse s'endort sur l'oreiller de Montaigne; mais elle ne dort pas du tout; elle est très éveillée. Elle est plus curieuse et elle a l'esprit plus ouvert que nous ne l'avions de mon temps. On dit que beaucoup de jeunes gens sont trop occupés de l'utile, trop enfermés dans des études particulières, auxquelles ils ne s'intéressent qu'en raison des profits qu'ils en espèrent. Mon Dieu! j'avoue qu'il y a des jeunes gens de cette sorte et qu'il y en a même trop à notre gré; mais je crois qu'il s'en est toujours trouvé de pareils dans toutes les générations, J'en connais dans celle-ci dont l'esprit a des visées plus hautes. Ils sont en quête de toutes les nouveautés. Les découvertes de la science sur l'homme et sur la nature les intéressent; les meilleurs en sont passionnés. Un beaucoup plus grand nombre que nous ne croyons a la curiosité des mystères et cherche l'au-delà. par les routes les plus diverses, il est vrai; les uns dans la métaphysique, les autres à la Salpêtrière. J'ai lu, dans un roman écrit par un jeune homme, la description d'un état d'âme étrange exprimé par les mots « flirter avec le divin ». Le flirtage avec le divin est en effet une des occupations de beaucoup de jeunes esprits à l'heure présente.

Encore une fois, j'ai peur d'inquiéter ceux qui m'écoutent. Est-ce bien la génération qui convient à cette heure de notre histoire? Ces jeunes hommes qui doutent, qui cherchent et jouent avec l'inconnaissable sont attendus par des besognes très précises et très rudes : ne reculeront-ils pas?

Non. S'ils sont divisés sur quelques sujets, au point qu'une enquête sur leur psychologie rencontre les documents les plus contradictoires, ils sont unis sur des points essentiels. Ils aiment la liberté résolument, sans théorie, comme un état naturel et nécessaire. Si les passions politiques semblent s'éteindre en eux, c'est, je crois, parce qu'ils sont arrivés, en politique, à la période de la raison, mais d'une raison très ferme et qui sait se fâcher quand il faut. Elle se fâche même très vite. A la première apparence du danger qu'a couru la liberté, ils se sont émus, les premiers, et, je vous assure, vivement émus. Je les ai vus donner et recevoir des horions. Très certainement, ces horions, même s'ils avaient été autre chose que des coups de poing, ne les auraient pas fait reculer. Ce fut la première démonstration publique que leur scepticisme n'est pas un état d'indifférence.

Plus vif et plus intense encore est chez eux le sentiment national. La France est aimée par eux comme elle doit être aimée, à la fois d'instinct et par réflexion. Ils ont le patriotisme des braves gens, celui qui ne raisonne ni ne transige. Ils en ont un autre, que j'appellerai philosophique. Ils aiment la France, parce qu'elle est libre, parce qu'elle est généreuse. parce qu'elle fait effort vers la justice, la justice au dedans, la justice au dehors, c'est-à-dire, en définitive, la paix sociale et la paix des peuples; mais je dois vous dire que s'il est parmi eux des cosmopolites, à la mode d'autrefois, ils sont rares. Vous comprenez bien pourquoi, don Emilio Castelar. Au moyen âge, tous les peuples ont été pris de l'héroïque folie de la croix. De tous les pays, les chevaliers et les pèlerins partaient pour la Terre sainte; mais les chevaliers de votre Espagne, bien qu'ils fussent des preux entre les preux, demeuraient chez eux, parce que chez eux était l'infidèle. Ils avaient une croisade toute proche; leurs regards n'allaient pas jusqu'aux limites de la chrétienté : ils s'arrêtaient aux murs de Grenade. Nos regards à nous ne vont plus jusqu'aux limites de l'humanité. Nous avons chez nous l'infidèle.

C'est pourquoi la jeunesse française est un peu repliée sur elle-même et se défie de l'étranger. Pourtant ce sentiment est un défaut, qui nous inquiéterait, car il peut avoir de graves conséquences, si elle ne commençait à s'en corriger; l'Association des étudiants l'y aidera. Elle s'est mise à voyager : c'est fort bien de sa part. Les étudiants sont un peu casaniers de nature; pour le vrai étudiant,

le monde est compris entre le Panthéon et la Seine. J'appartenais jadis à un groupe de jeunes gens pour qui c'était une grosse affaire de passer l'eau. J'imagine qu'il y a encore au Quartier de ces groupes-là. L'Association a fait mieux que passer l'eau, puisqu'elle a passé les Alpes pour aller fêter le huitième centenaire de l'Université de Bologne. J'étais du voyage, j'ai observé les jeunes ambassadeurs de l'Université de Paris; il leur est bien venu à l'esprit quelques petites naïvetés; j'en sais un qui croyait que les arcades de Turin avaient été copiées sur la rue de Rivoli, un autre, que les grands mâts plantés devant Saint-Marc imitaient ceux de la place de la République; mais ce sont là des erreurs de Parisiens; elles ne les ont pas empêchés de remplir à merveille leur mission. Ils ont été, je puis bien le dire, parfaits; ils ont eu de la dignité, de la fierté, une façon qui nous a émus profondément de tenir leur drapeau; ils ont eu aussi de la prudence, de l'habileté. Habileté, prudence, dignité, fierté : de tout cela doit se composer aujourd'hui la politique étrangère de la France; ils ont fait en Italie de la bonne politique étrangère.

Ils ont continué l'œuvre si bien commencée. Au mois d'août dernier, ils ont appelé ici la jeunesse de presque toutes les nations; ils lui ont fait à merveille les honneurs de la France. J'espère que leurs hôtes ont emporté de notre pays un bon souvenir. Nous avons eu un moment l'illusion de la réconciliation universelle des peuples. C'était au banquet de Meudon. Vous n'imaginez pas ce brouhaha international. Dès les hors-d'œuvre, nous étions comme grisés par un effet singulier de suggestion. Toutes les langues de l'Europe s'étaient déliées et elles échangeaient des propos fort gais. Le dessert venu, il a bien fallu prononcer des discours. Si je n'avais l'oreille fine, je n'aurais pas entendu un mot du mien. De l'estrade où j'étais monté, je voyais quantité d'orateurs qui parlaient sans que personne les écoutât: en face de moi, les chefs des délégations étrangères échangeaient leurs coiffures, comme pour montrer que toutes les têtes européennes pouvaient tenir dans le même bonnet; un Russe couvrait de baisers un Anglais qui les lui rendait. C'était comme une ivresse de fraternité.

Mon Dieu, la fête de Meudon n'a pas changé le monde, nous le savons bien; les jeunes gens le savent aussi. C'est pourtant quelque chose que d'avoir réuni pour un moment, dans l'expression enthousiaste de sentiments communs, ces délégués des Universités du monde; que d'avoir procuré à la France l'hommage de toutes ces jeunes âmes. Nous entendrons toujours dans notre mémoire l'acclamation qui a salué le président de la République à l'Opéra et dans l'amphithéâtre de la nouvelle Sorbonne. Elle a éclaté tout d'un coup; puis elle a été reprise une fois, deux fois, dix fois, toujours plus forte. Elle disait beaucoup de choses qu'ont bien comprises même les sceptiques, même les découragés, qui ont été entraînés par ce flot de jeunesse et d'enthousiasme.

Du succès de leurs fêtes, les étudiants retiendront, j'espère, la curiosité, le goût de l'étranger. Il le faut absolument. Le sentiment national qui n'est pas éclairé par la connaissance du dehors est un aveugle dangereux. L'esprit français, s'il cessait de s'enquérir des autres esprits, serait frappé de déchéance, car il est fait pour tout comprendre et donner aux grandes vérités leur expression définitive. Si nous perdions jamais notre force d'expansion, nous nous consumerions nous-mêmes. Si nous n'étions plus capables de rendre justice à autrui, de quel droit réclamerions-nous justice pour nous-mêmes? Messieurs les étudiants, tous les peuples travaillent aujourd'hui; les uns font effort pour naître, les autres pour s'accroître. Jamais l'humanité n'a été si diverse; cette diversité même centuple son activité. Sachez bien que le premier parmi les peuples sera celui qui embrassera d'un clair regard le travail universel et qui mettra le plus grand nombre de connaissances et d'idées générales au service de sa propre fortune et de sa cause particulière. Ne vous enfermez donc dans aucune étude; ne vous étouffez pas dans des domiciles étroits; le génie de la France ne se plaît qu'au grand air et à la pleine lumière.

J'ai parlé de vous et je vous ai parlé, comme je l'avais annoncé, en toute franchise. L'état moral et intellectuel de votre génération s'explique par notre

histoire. Ceux qui le jugent avec sévérité oublient que vous avez hérité de nous des désenchantements et des meurtrissures.

L'amour de la liberté et le sentiment national sont les deux points fixes autour desquels évoluent vos incertitudes. Ces incertitudes mêmes peuvent être bienfaisantes : elles sont sincères et vos contradictions se concilient dans une grande vertu, qui est la tolérance. Gardez-la dans la vie et fortifiez-la. C'est d'elle surtout que nous avons besoin. Vous êtes à la fin d'un siècle, que nous avons rempli de nos discordes politiques et religieuses : elles nous ont affaibli au point que nous avons failli en mourir. Nous avons traversé de pareilles épreuves au cours de notre histoire. Au XVIe siècle les guerres pour la religion ont mis en péril notre patrie et la religion : un roi les a sauvées par un édit de tolérance. En ce siècle, les révolutions ont mis en péril la patrie et la liberté. Soyez la génération qui sauvera l'une et l'autre par la tolérance. Ayez dans toutes vos âmes un édit de Nantes.

Vous ne l'entendez pas, cette tolérance, comme une vertu négative. Ceux qui vous croient inertes se trompent. Vous avez une grande envie d'agir. Votre scepticisme partiel s'allie en une foi en l'avenir. J'ai été très frappé des progrès de cette foi. Les premières promotions d'étudiants que j'ai connues, il y a quinze ans, ne l'avaient point aussi forte. Elles revenaient à peine à la vie et regardaient autour d'elles avec une inquiétude triste. Peu à peu nous avons vu la jeunesse reprendre connaissance, se chercher, se retrouver. Elle est robuste aujourd'hui, et sa foi est absolue. Du coup qui a étourdi la France d'hier, la France d'aujourd'hui se relève. Messieurs les étudiants, vous dédaignez les pronostics de décadence, et vous avez raison : vous savez que vous en démontrerez la fausseté.

Tout vous encourage à persévérer dans vos efforts. Vous êtes comblés de sympathies. Très vite, vous avez pris une place dans la vie nationale. Toutes les fois que vous nous appelez à vous, nous venons vers vous. Le gouvernement et la Ville ont pour vous les attentions les plus délicates. M. le président de la République vous a fait l'honneur de vous visiter et l'honneur de vous recevoir. Votre corps d'état est devenu un corps de l'État. Votre président Chaumeton est un personnage public. L'étranger connait votre existence et votre force. Tout l'étranger ne vous aime pas sans doute; il est tel pays où c'est un crime que de vous aimer; mais l'illustre étranger qui est ici vous aime, lui. Messieurs, c'est un honneur et une noblesse qui obligent que d'être aimé par don Emilio Castelar. Il ne vous aimerait pas s'il ne sentait en vous les vertus qui sont en lui : la sagesse, la modération, la tolérance, l'amour de la vérité, la curiosité des grands problèmes, l'accord du penser et du vouloir, dans un effort continu vers le bien, soutenu par une espérance invincible daus le progrès continu de la justice.

Les étudiants ont applaudi très vivement les paroles de leur maître favori, et peut-être un peu aussi le portrait qu'il venait de tracer de la jeunesse. M. Jules Simon s'est alors levé et il a commencé en ces termes :

DISCOURS DE M. JULES SIMON

Je ne devrais me lever, dans ce moment-ci, que pour donner la parole à M. Castelar. Je vais le faire dans un instant, mais quoique je ne sois que le président, je vais imiter les présidents d'âge des assemblées législatives qui s'arrogent le droit de faire un discours, parce que le hasard les a portés au fauteuil. Seulement, je ne ferai pas un discours, je ne dirai que deux ou trois mots. Le premier est pour vous remercier, monsieur Lavisse, de l'excellent, brillant et substantiel discours que vous venez de prononcer. Vous nous avez fait l'éloge de Castelar, mais ce n'est pas de cela que je vous remercie. Comme je suis resté quelque temps en Espagne, j'ai entendu si souvent faire l'éloge de Castelar que je vous défie bien de le faire pour moi avec quelque nouveauté. Je vous remercie plutôt du portrait si vivant et si intelligent que vous avez fait de la jeunesse de 1889. Vous l'avez présentée à Castelar, c'est bien, vous l'avez en même temps présentée à beaucoup d'autres. Moi, qui la connais un peu et

qui l'aime beaucoup, je ne commence à la connaître complètement que depuis que vous m'en avez fait cette admirable description. Les portraits que vous faites ont d'autant plus de mérites que ce ne sont pas des portraits naturalistes. Vous ne vous chargez pas seulement de présenter les gens tels qu'ils sont; vous vous mêlez, de temps à autre, de faire une petite correction à la nature, et en admirant votre modèle, vous lui conseillez de devenir encore meilleur. Pour moi, messieurs les étudiants, j'ai une amitié naturelle pour vous. Je crois que M. Lavisse disait, en commençant son discours, que je suis un peu plus jeune que je n'en ai l'air. S'il voulait dire que j'aime avec passion la jeunesse, il disait la vérité exacte, et j'aime surtout la jeunesse quand elle est virile et généreuse, et que, comme vous, elle aime avec passion la vérité et la justice.

Vous avez fondé une grande association qui nous manquait. Ah ! si je voulais vous faire aussi un portrait des jeunes étudiants et si je m'amusais à vous raconter ce que nous étions il y a cinquante ans, c'est une autre espèce d'étudiants que vous verriez apparaître devant vous. Je n'en dis pas de mal. Il y a cinquante ans, nous étions un peu fous; nous avions des mœurs un peu... discutables, mais nous avions des passions nobles, et nous étions prêts à bien des sacrifices... pour bien des idoles qui ne valaient pas tous les sacrifices que nous leur offrions. (*Rires.*)

C'est bien d'avoir fait une association. Il y a une chose que tout le monde connaît, c'est l'amitié de collège. A cette amitié qui est si douce, et qui fait tant de bien, vous ajoutez l'amitié des écoles et des hautes études qui en fera peut-être davantage. Vous avez eu des succès considérables dont M. Lavisse vous félicitait tout à l'heure; je veux vous en féliciter aussi. C'est un succès extranational. Vos maîtres vous avaient devancés dans cette carrière. Je ne sais par quelle circonstance les Universités arrivent depuis quelque temps à leur centenaire; elles y arrivent toutes à la fois; à chaque instant, on nous apprend qu'il y a une Université à Édimbourg, à Stockholm, à Heidelberg, en Italie qui se trouve avoir ses cent ans à célébrer. On invite nos Universités françaises; nos Universités ont fait le voyage. Je vois là l'un des vôtres retour de Suède. Ces messieurs y sont allés, ils y ont apporté le souvenir et la gloire d'une Université qui a été la mère et la maîtresse des autres, l'Université de Paris, dont vous voyez ici les restes qui vont disparaître pour laisser la place à cette jeune Sorbonne qu'on a créée à côté de vous, et qui est magnifique. Les jeunes gens vont l'admirer, la nouvelle Sorbonne; nous autres vieux, nous avons le respect des ruines, et plus cette salle est misérable, plus elle nous est chère. Je suis content d'y voir réunie la jeunesse, de voir que vous l'avez réunie dans ce sanctuaire de l'antiquité, et que vous n'avez pas eu peur que les murs s'écroulent sur vous, car, si pauvres qu'ils soient, il y a tant de gloire qui leur est attachée que je vous conseille, Messieurs, de ne pas dédaigner cet ancien berceau des sciences et des lettres, et de le garder avec vous comme un monument patriotique et sacré. Après vos maîtres reçus et acclamés dans toutes les Universités de l'Europe, vous avez voulu avoir aussi votre journée et vous avez appelé les jeunes gens de toutes les Universités du monde. Les rois faisaient à ce moment-là les difficiles; quand on leur a parlé d'un centenaire, ils ont pensé qu'on parlait du centenaire de 93, mais c'était le centenaire de 1789 que la France voulait fêter; et quand ils refusaient de venir, c'est à leur fête qu'ils refusaient d'assister, car j'espère bien qu'il n'y a nulle part un pouvoir public qui désavoue les grandes vérités de liberté et de justice dont la France, en 1789, a écrit le code pour l'humanité tout entière. Je disais donc qu'ils ne sont pas venus, mais les jeunes gens de leurs États sont curieux, et, comme M. Lavisse le racontait tout à l'heure, nous avons vu dans cette nouvelle Sorbonne, là l'Italie, là l'Angleterre, la l'Écosse; devant, voici la Suède, le Danemark. On les voyait de tous les côtés, jeunes, charmants, aimables, heureux de cette fraternité universelle, portant quelques-uns leur costume national et agitant leurs grands drapeaux, non pas cette fois, comme des drapeaux ennemis, marquant entre les peuples la haine et le désir de s'égorger; mais comme des drapeaux amis, comme le

symbole de la fraternité et de l'espérance, comme les images brillantes, jeunes, aimables de la paix. A présent, vous avez ce soir un nouveau succès : il vous vient un nouveau visiteur. Quel est-il, ce visiteur? Est-ce un vieux? Est-ce un jeune? Vous direz tout à l'heure qu'il est à la fois un vieux et un jeune : vieux par ses grands services et par sa gloire, jeune par la force de son esprit et par l'énergie de son cœur.

Je l'ai vu en Espagne. Nous avons en France un proverbe qui dit : « Nul n'est prophète en son pays. » Si je vous disais, Messieurs, que M. Castelar, tout grand qu'il est, grand philosophe, grand historien, poète, écrivain de premier ordre, orateur incomparable, homme d'État qui, avant de gouverner son pays, a risqué sa vie pour défendre la liberté; si je vous disais qu'il est en Espagne méconnu, calomnié, oublié, je ne vous étonnerais peut-être pas. Vous connaissez des pays où ni le sang répandu, ni le génie dépensé, ni la gloire déjà acquise ne dispensent ni de la calomnie ni de l'oubli. A l'honneur de l'Espagne et à l'honneur de mon ami Castelar, cela ne se passe pas ainsi tout à fait, et si vous n'avez jamais vu un homme populaire, et si vous désirez savoir ce que c'est, regardez-le. Je me rappelle un déjeuner qui nous a été offert à l'Escurial. On avait préparé le déjeuner — je vous demande pardon d'entrer dans tous ces détails — dans l'ancienne salle des gardes de Philippe II. C'est une salle que celle-ci représente assez comme dimensions... elle est un peu plus grande. On avait tendu la salle de tapisseries incomparables, qui appartiennent à la couronne. Elles sont magnifiques; tous les murs disparaissaient sous ces belles tapisseries. La quantité des convives était énorme. Quand tout le monde a été assis et tout prêt, on est venu chercher M. Castelar, et, — s'il faut que je l'avoue, — M. Jules Simon, par la même occasion. Nous sommes entrés en nous tenant par le bras, ce qui nous arrive, bien souvent, au physique et au moral. Il y avait des tambours et des fifres. Mais quels tambours !... quels fifres !... C'étaient les tambours et les fifres de Philippe II dans le véritable costume de l'époque, comme les tapisseries étaient aussi des tapisseries du temps, et derrière les convives il y avait des hallebardiers, qui étaient aussi des hallebardiers du temps de Philippe II; même ils tenaient en main les hallebardes elles-mêmes que Philippe II avait contemplées. Un maréchal, je ne sais lequel, le gouverneur militaire, avait entendu parler de ces hallebardes prêtées à l'Escurial pour recevoir Castelar. Il exigea qu'on les rendît à l'instant; mais le président de la junte était allé chez la reine et lui avait dit : « Mais, Majesté, on n'y pense pas, c'est pour recevoir Castelar. » Et la reine fit rendre les hallebardes. (*Rires et applaudissements.*)

Il faut vous dire que le bruit de la venue de Castelar s'était répandue dans la ville de Madrid et dans tous les environs, de sorte que tous les chemins de fer étaient encombrés depuis la veille; et alors, tous les vieux conducteurs de carrioles, tous les gens qui avaient des mules, quand il n'y avait pas encore de chemins de fer, avaient fait sortir ces mules du labourage où elles étaient à moitié mortes, ils avaient lavé leurs anciennes voitures et avaient amené les gens que le chemin de fer ne pouvait voiturer, de sorte que les rues étaient encombrées. Quant à la salle, je vous laisse à penser dans quel état elle était. Mais voici un trait particulier des mœurs espagnoles, je ne me l'explique pas très bien : les dames n'assistent pas aux repas publics. Les Espagnols ont des mets délicieux, des fleurs, de la musique... ils n'ont pas de femmes. Dans cette salle de l'Escurial, il y a, au premier étage, un balcon qui en fait le tour, c'est là qu'elles étaient remisées, n'osant pas venir en bas. Elles remplissaient ce balcon, à faire craindre qu'il s'écroulât. Nous dînions, nous autres, et j'étais tout occupé à causer avec Castelar, quand on commença à porter des toasts. Quand on parle de toasts, c'est un moment désagréable pour tous ceux qui doivent parler. Je lève les yeux et je vois que les dames étaient descendues, étaient entrées dans la salle, malgré les hallebardiers de Philippe II et remplissaient tout le milieu de la salle devant nous. C'était comme un parterre de fleurs. Elles attendaient que Castelar voulût bien leur dire quelques paroles. Mon autre voisin me dit :

« Tous ces gens-là sont ici depuis vingt-quatre heures pour l'entendre parler ne fût-ce qu'un quart d'heure. » Et toutes ces dames se disaient : « Quand donc va-t-il parler ? » Elles trouvaient que le déjeuner était trop long,— il l'était en effet.

Quand on commence les discours, on donne toujours la parole au prieur. Mon Dieu, je le respecte profondément, c'est un saint homme, il parlait même bien, il était fort curieux d'entendre l'éloge de la liberté et du grand libéral dans le palais de Philippe II; mais il avait beau être éloquent, être par sa présence un enseignement, et montrer les progrès de l'humanité dans la liberté, on se disait : « Ce n'est pas Castelar. » Après lui, on donne la parole à un Français. Je me dis : « C'est ici que l'esprit français va se montrer; il va sur-le-champ dire qu'il ne parle pas. » Oh! pas du tout! Il nous fit un très joli discours, mais, s'il faut tout dire, absolument insupportable à tous ceux qui l'écoutaient, moi compris. Enfin, après avoir entendu trois ou quatre discours, on dit : « C'est le tour de M. Jules Simon. » — « Très bien; je vais vous faire un discours », et je dis : « Messieurs, je cède la parole à M. Castelar. » Vous ne pouvez pas avoir l'idée du succès que j'eus. Messieurs et mes chers amis, c'est mon plus grand triomphe oratoire. Et comme je l'ai trouvé très agréable ce jour-là — qui est assez voisin — aujourd'hui, puisque j'en trouve l'occasion, je vais me le donner une seconde fois. Je donne donc, Messieurs, la parole à M. Castelar. (*Applaudissements.*) Je donne la parole à notre hôte, M. Castelar, à l'hôte des étudiants de Paris, à l'hôte des libéraux de Paris, à l'hôte de la France. Ecoutez, jeunes gens, l'initiateur des grandes œuvres, écoutez l'inspirateur des grands sentiments, écoutez celui dont le cœur n'a jamais lutté que pour la justice. Ecoutez Castelar, écoutez la Liberté.

Dire les applaudissements par lesquels l'enthousiaste jeunesse qui remplissait l'hémicycle a accueilli cette allocution, est impossible. M. Castelar se lève tout ému, et, au milieu des vivats, il donne à plusieurs reprises l'accolade à son illustre ami. Il prend ensuite la parole en français. L'auditoire attendait son début avec une vive curiosité, et ç'a été un haut régal d'amateur d'entendre l'illustre orateur parler dans une langue autre que sa langue maternelle. La parole a gardé encore quelque chose des rudesses espagnoles. Mais ce reste est à peine sensible, et il disparaît tout de suite dans le mouvement oratoire. M. Castelar manie avec une aisance extraordinaire d'amples périodes à la Bossuet; quant à l'homme, avec sa tête puissante et sa grosse moustache gauloise, il est orateur et merveilleux orateur des pieds à la tête.

Après avoir remercié de l'accueil qu'il reçoit en France, M. Castelar, dans une éloquente généralisation, rappelle la pénétration réciproque des deux civilisations espagnole et française :

Il n'y a pas de peuples qui soient maintenant si amis que le peuple français et le peuple espagnol, et qui aient été autrefois si longtemps ennemis. L'échange de nos produits, la réciprocité de nos marchés, les courants parallèles de nos idées, les visites que vous faites au delà des Pyrénées, et que nous faisons en deçà, l'admiration que nous portons à vos écrivains, l'amitié que me portent, à moi, tous les Français, tout cela veut dire que nous avons constitué une amitié inébranlable, qui sera éternelle dans la bonne et la mauvaise fortune.

Remarquez cela. Y a-t-il deux peuples qui se soient battus plus que nous? Si l'on voulait la qualifier, l'histoire moderne de nos deux nations se traduit par une guerre perpétuelle. Mettons de côté, si vous voulez, l'histoire ancienne. Cela commence à la guerre entre les Goths et les Francs ; plus tard, cela continue à Roncevaux; nous nous battons en Provence, où vous avez tué notre roi Pierre II d'Aragon, parce qu'il défendait la France du Midi contre la France du Nord. Nous nous sommes battus encore à la fin du XIIIe siècle parce que vous étiez des Guelfes et que nous étions, nous, des Gibelins ; cela a continué

au XIVe siècle, parce que le prince Noir soutenait notre roi Pierre le Cruel, et qu'entre Bertrand Duguesclin et le prince Noir il y avait une guerre continuelle; aux XVe et XVIe siècles, nous nous sommes battus pour Naples, pour la Sicile, pour le Roussillon, pour la Flandre, pour la Franche-Comté. Au XVIIe siècle, nous avons fait la guerre de Trente ans, qui ne nous regardait pas,— oui, Messieurs, nous en sommes arrivés à nous battre pour l'Allemagne. Après une trêve, cela a recommencé au XIXe siècle pour notre guerre de l'indépendance.

Mais remarquez la contradiction : tandis que les corps se battaient, les esprits étaient ensemble; les armes étaient contraires, les idées analogues et identiques.

La France nous a donné la religion de Clovis; elle nous a envoyé ses troubadours. Nous lui avons envoyé nos professeurs; vos poètes se sont inspirés des nôtres; au XVIIe siècle Corneille nous prend le *Cid*, Molière nous emprunte ses sujets; au XVIIIe siècle, Lesage vous apporte notre roman réaliste, tandis qu'au XVIIIe, chez nous, Moratini copie Molière à son tour. Rappelez-vous l'Ecole de Rambouillet, à la fois italienne, espagnole et française. Nous étions encore ennemis à Saragosse et pendant ces batailles où, le courage étant égal, la victoire allait de l'un à l'autre, indécise, notre grande assemblée de Cadix copiait mot pour mot la Déclaration des droits de l'homme de 1789. Enfin, Victor Hugo, qui a passé une partie de son enfance et de sa jeunesse parmi nous. Rappelez-vous *Hernani*, *Ruy Blas*. Dans son génie il resplendit quelque chose de l'éclat de notre soleil. (*Applaudissements.*)

M. Castelar a terminé son discours par ces généreuses paroles :

Mes amis, n'oubliez jamais la tradition de générosité que vous ont transmise vos pères, ces chevaliers du droit et de la liberté! Bénissez tous ceux de vos ancêtres qui ont fait une œuvre de charité et de mansuétude. Bénissez les philhellènes français qui ont fait refleurir la liberté en des pays où elle semblait morte. Bénissez même ceux qui ont fait, plus près de nous, une œuvre pareille, grande œuvre méconnue par une ingratitude sans exemple qui n'échappera pas, soyez-en sûrs, à la justice éternelle de Dieu. Ne vous découragez pas. Soyez, comme vos devanciers, des hommes de pensée et des hommes d'action, des savants et des braves. Mais ne cédez pas à l'appétit des aventures et à l'amour des conquêtes.

Ne cherchez pas à devenir l'aigle, à une ou à deux têtes, blanc ou noir, restez l'alouette française qui sort de son nid et s'élève au ciel pour chercher dans la lumière un enivrement éternel, restez le coq gaulois qui chante dès l'aurore pour la liberté! (*Applaudissements.*)

Pour moi, j'aimerai toujours la France, parce que je crois son progrès intimement lié à celui de la fraternité et de la justice.

Gardez l'orgueil de la liberté. Nous pouvons nous tromper, mais la République est infaillible; nous pouvons pécher, mais elle est impeccable, nous mourrons, mais elle est immortelle.

Ayez surtout la foi : la croyance à l'idéal est la plus grande des vertus. Christophe Colomb a trouvé le nouveau monde parce qu'il y croyait fermement. Rien n'est plus magnifique qu'une foi sublime; si le nouveau monde n'avait pas existé, Dieu l'aurait fait sortir des eaux pour récompenser tant de foi.

Après ce discours, la séance est levée et l'assistance se sépare aux cris répétés de vive Castelar! vive l'Espagne! (*Le Temps.*)

LA CHALEUR DÉGAGÉE PAR L'ACTION DE L'OXYGÈNE SUR LE SANG

Nous croyons devoir reproduire ici une importante communication dont M. Berthelot a donné lecture à l'Académie des sciences, dans la séance du 25 novembre dernier.

Lorsque Lavoisier eut reconnu que la chaleur animale est due principalement à un phénomène de combustion, il se posa aussitôt la question de savoir si cette combustion a lieu dans le poumon lui-même, au lieu précis où l'oxygène est absorbé et l'acide carbonique dégagé, ou bien si elle se produit seulement dans l'ensemble de l'économie, l'absorption de l'oxygène ayant lieu en vertu d'une première réaction opérée aux dépens du sang. L'opinion de Lavoisier varia à cet égard plusieurs fois. Après avoir posé, en 1777, l'alternative précédente, il crut ensuite, dans son travail sur la chaleur animale, publié avec Laplace en 1783, pouvoir affirmer que la combustion avait lieu dans le poumon même; mais, quelques années après, dans les recherches sur la respiration, exécutées avec Séguin, il retomba dans ses doutes primitifs. Depuis, la question a été tranchée par la découverte de l'action propre des globules du sang sur l'oxygène, et de l'aptitude de l'hémoglobine à former avec ce gaz, dans le poumon, un composé défini peu stable, qui transporte ensuite l'oxygène au sein des tissus et le cède aisément aux diverses substances oxydables de l'économie. Les découvertes de Cl. Bernard sur le composé analogue, formé par l'union de l'oxyde de carbone et de l'hémoglobine, ont assigné au rôle chimique des globules un caractère encore plus précis.

Mais la question fondamentale de la localisation et du partage de la production de la chaleur entre le poumon et les tissus est restée indécise, faute de données expérimentales.

Ce sont ces données que j'ai essayé de déterminer par des expériences. J'ai mesuré, en effet, la chaleur dégagée lorsque l'oxygène se fixe dans le sang et avant qu'il ait eu le temps de produire de l'acide carbonique. L'expérience est fort délicate, à cause de la petitesse du poids d'oxygène fixé et des quantités de chaleur produites, de l'élimination de l'acide carbonique, enfin de la difficulté de mesurer exactement les uns et les autres, dans des conditions simultanées.

Je me bornerai à reproduire ici les chiffres définitifs, chiffres qui doivent être voisins de la saturation du sang par l'oxygène :

	Vol. d'oxygène.
100 volumes de sang ont absorbé dans une expérience. . . .	20,2
— — dans une autre.	18,5

La chaleur dégagée, rapportée au poids moléculaire de l'oxygène $O^4 = 32$ grammes, s'est élevée à

	Calories.
Première expérience.	+ 14,63
Deuxième expérience.	+ 14,91
Moyenne.	+ 14,77

Ce chiffre est notable et comparable à la chaleur de formation des composés oxygénés véritables, formés en vertu d'affinités faibles, tels que l'oxyde d'argent, lequel dégage pour 32 grammes d'oxygène, précisément $+ 14^{cal},0$; ou le bioxyde de baryum (depuis la baryte) : $24^{cal},2$; ou bien encore le bioxyde de plomb (depuis le protoxyde) : $+ 24^{cal},5$, etc.

Avant d'examiner les conséquences qui résultent, au point de vue de la chaleur animale, donnons encore les résultats des mesures semblables que j'ai faites avec l'oxyde de carbone et le sang. Deux déterminations faites, avec du sang recueilli, dans un cas, depuis 24 heures ; dans un

autre, depuis 48 heures, ont donné : pour C^2O^2 = 28gr absorbé : + 18cal,0 et + 19cal,4 : en moyenne, + 18cal,7. Ce chiffre est de l'ordre de celui observé avec l'oxygène, mais un peu supérieur, comme on pouvait s'y attendre : la combinaison d'hémoglobine et d'oxyde de carbone étant, d'une part, dissociable par le vide, comme celle de l'oxygène, mais l'oxyde de carbone déplaçant, d'autre part, l'oxygène dans cette dernière combinaison. Les nombres observés sont donc d'un ordre de grandeur conforme aux prévisions de la théorie.

Attachons-nous maintenant à la combinaison de l'oxygène avec le sang. Le nombre + 14cal,8 représente la chaleur dégagée dans cette réaction, telle qu'on peut l'admettre accomplie au sein du poumon. C'est à peu près le septième de la chaleur d'oxydation du carbone par le même poids d'oxygène (+ 97cal,65), chaleur d'oxydation qui fournit, d'après les faits connus, une première estimation approchée de la chaleur animale.

La chaleur animale peut donc être décomposée en deux parties : une première portion, le septième environ, se dégagerait dans le poumon même, par la fixation de l'oxygène ; tandis que les six autres septièmes se développeraient au sein de l'économie par les réactions proprement dites d'oxydation et d'hydratation. Je n'ai pas besoin d'insister sur l'importance de cette détermination, qui résout pour la première fois un problème de répartition de la chaleur animale posé depuis un siècle.

Ce problème, à son tour, en a soulevé un autre, celui de l'élévation de la température du sang dans le poumon, problème diversement résolu jusqu'ici. Il ne pouvait en être autrement, car je vais montrer, en m'appuyant sur les données nouvelles présentées ci-dessus, que le sang peut être tantôt refroidi, tantôt réchauffé dans le poumon, suivant les conditions de température et d'état hygrométrique du milieu ambiant, et sans doute aussi suivant les conditions normales ou pathologiques du milieu intérieur. Mais ces échauffements, aussi bien que ces refroidissements, ne sauraient, dans l'état normal, s'écarter beaucoup d'un dixième de degré : ce qui explique les difficultés rencontrées par les physiologistes qui ont cherché à les mesurer. Entrons dans le détail.

La quantité + 14cal,8 est strictement applicable à la chaleur dégagée par 32 grammes d'oxygène fixés sur le sang dans le poumon, pour le cas où l'on respire dans une atmosphère saturée d'humidité, à la température du sang, c'est à dire vers 37°. De telles conditions sont réalisées souvent sous les tropiques : je les ai observées moi-même à Assouan, dans la haute Egypte, sur le Nil, vers minuit. Mais il convient d'en déduire la chaleur absorbée par la réduction en gaz de l'acide carbonique préalablement dissous et pris sous un volume à peu près égal à celui de l'oxygène, soit + 5cal, 6, en adoptant le chiffre observé avec l'eau pure : ce qui réduit à + 9cal,2 la chaleur réellement dégagée. Dans ce cas, le sang éprouvera dans le poumon une *élévation de température* un peu inférieure à un dixième de degré, pour la richesse en plasma définie par la densité 1,057 ; *à fortiori*, la température du sang s'élèverait-elle dans le poumon, si la température ambiante de l'air saturé de vapeur d'eau était plus haute.

Au contraire, supposons une température ambiante de 0°, un air absolument privé de vapeur d'eau et une respiration telle que l'air soit rejeté au dehors saturé d'humidité à la température du sang + 37° ; admettons, en outre, que l'air cède 4 centièmes de son volume d'oxygène au

sang, en gagnant 4 centièmes d'acide carbonique. Dans ce cas, le calcul montre que l'échauffement de l'air absorbe environ $6^{cal},0$ et sa saturation par la vapeur d'eau, $+ 15^{cal},0$, en tout $+ 21^{cal},0$. La chaleur mise en jeu dans le poumon sera donc $+ 9,2 - 21,0 = - 11^{cal},8$; et elle répondra à un *abaissement de température* du sang d'un dixième de degré environ. Ainsi l'absorption de l'oxygène tend à élever la température du sang dans le poumon, tandis que la réduction de l'acide carbonique et de la vapeur d'eau à l'état de gaz tendent à l'abaisser. La température de l'air ambiant agit dans un sens ou dans l'autre, suivant qu'elle est plus élevée ou plus basse que celle de l'être vivant.

Les conditions de la vie normale, dans nos climats, sont, en réalité, intermédiaires entre ces conditions extrêmes; et il serait facile de démontrer que l'air pris à 15°, à un terme un peu inférieur à son degré de saturation hygrométrique et sortant des poumons avec une température de 30°, ce qui est voisin des conditions moyennes de la vie humaine parmi nous, donne lieu à des effets à peu près compensés, au point de vue de l'élévation de la température du sang, et en vertu d'une sorte de balancement naturel, qui tend à maintenir l'équilibre physiologique entre d'étroites limites. Mais on peut réaliser à cet égard des conditions fort diverses, surtout si l'on fait intervenir, en outre, des circonstances pathologiques qui diminuent ou qui accroissent la dose relative de l'oxygène consommé aux dépens de l'air.

Je ne veux pas pousser plus loin l'examen de ces questions soulevées par les déterminations numériques de la chaleur réellement dégagée pendant l'absorption de l'oxygène par le sang. Les physiologistes sauront mieux que moi en développer les conséquences.

LA NOUVELLE LOI MILITAIRE ET L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

Répondant à une question de l'honorable M. Bardoux, M. de Freycinet, ministre de la guerre, a fait devant le Sénat la déclaration suivante, que nous reproduisons d'après le compte rendu analytique.

M. de Freycinet, *ministre de la guerre.* — Il n'a pas échappé au Sénat que l'honorable M. Bardoux a traité plusieurs questions fort distinctes.

La première est celle de la convenance d'une année de service militaire imposée aux jeunes gens de toutes les carrières.

M. Bardoux. — Pardon! monsieur le ministre, je ne remets pas en question cette année de service, j'en accepte la nécessité!

M. le ministre. — J'en suis très heureux, car sur ce point il me serait impossible de faire la moindre concession.

La deuxième question que l'honorable M. Bardoux a abordée est celle de savoir quelles sont les facilités qu'on pourrait accorder aux jeunes gens qui se destinent à une haute culture intellectuelle. Il s'agit de savoir si l'on pourra reporter cette année de service à une époque quelconque, de façon à ne pas interrompre le cours de leurs études.

Je ne crois pas qu'un ministre de la guerre puisse appliquer la loi de cette manière et j'estime, quant à moi, que cette année de service doit être accomplie conformément aux prescriptions de la loi de 1889. Mais, en ce qui concerne l'École normale, je pense que nous pouvons donner satisfaction à l'honorable M. Bardoux sans violer ni le texte ni l'esprit de la loi.

D'abord, il y a trois promotions actuelles qui se trouvent dans une situation transitoire, placées entre le régime de la loi de 1872 et celui de 1889. Pour ces trois promotions nous avons pris des dispositions, mon collègue de l'Instruction publique et moi, et il a été entendu que ceux qui pourraient faire leur année de service avant l'entrée à l'École normale, la feraient et entreraient à l'école ensuite.

Pour les autres indistinctement, nous les laisserons accomplir leurs trois années d'école et ils feront après leur année de service.

Je passe maintenant à la situation à venir. L'honorable M. Bardoux a rappelé lui-même qu'il existe dans la loi du 16 juillet 1889 un article 59 en vertu duquel les jeunes gens qui ont contracté un engagement sont admis à faire leur année de service avant leur entrée à l'école. Là où apparaît la difficulté, c'est lorsque ces jeunes gens, malgré leur volonté, ne peuvent contracter cet engagement pour des raisons physiques et sont ajournés. Quelle est la jurisprudence pour ceux-là.

M. Bardoux dit que la loi n'admet plus de sursis d'appel. C'est vrai, mais il y a une différence entre le sursis d'appel et l'ajournement. Il est de principe, Messieurs, que les ajournés ne sont pas plus maltraités que ceux de leur classe.

Or, quel est l'esprit de l'article 59 ?

Il est manifeste qu'il a été introduit dans la loi en vue de permettre à ces jeunes gens de ne pas interrompre leurs études à l'École normale, et l'administration militaire leur permettra d'accomplir d'abord leurs trois années d'école.

Nous avons un précédent en ce qui concerne les engagés conditionnels d'un an.

La législation de 1872, complétée par la loi de 1876, a voulu que le jeune homme qui, ayant l'intention de contracter un engagement volontaire, serait ajourné par suite de défectuosité physique, pût le contracter lorsqu'il serait devenu apte à l'accomplissement du service militaire.

Le même raisonnement s'applique à l'exécution de l'article 59. Le jeune homme qui n'aura pas encore l'aptitude physique fera ses trois ans d'école sans interruption et ensuite son année de service.

Je pense que sur ce point ma réponse donnera satisfaction à l'honorable M. Bardoux; en ce qui concerne la partie générale de sa question, comme je l'ai dit en commençant, je ne saurais aller plus loin que je ne l'ai fait tout à l'heure.

M. Bardoux. — Jamais je n'ai entendu qu'on pût, en aucun cas, être dispensé de l'année de service à laquelle on est astreint aux termes de la loi. Ce que j'ai désiré, c'est être fixé sur la situation : 1° des jeunes ens qui, étant sortis de l'École normale, n'auraient pas réussi à l'agrégation; 2° de ceux qui, n'ayant pas été reçus avant vingt et un ans, auaient pu être admis à vingt-deux.

J'ai, en outre, demandé si M. le Ministre ne voyait rien à faire en ce qui concerne les élèves de la section des sciences de l'École normale.

M. le ministre. — J'ai dit qu'il n'y avait dans la loi aucune disposition qui me permît d'ajourner au delà de leur sortie de l'École normale 'accomplissement du service militaire.Les dispositions de la loi peuvent offrir des inconvénients pour cette carrière comme pour d'autres; mais, encore une fois, il ne m'appartient pas de les changer.

L'incident est clos.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Arrêté du 9 août relatif aux programmes d'admission à l'école normale supérieure de l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1890.

Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, — Vu la loi du 26 juillet 1881; vu l'arrêté du 4 janvier 1885; arrête :

Les programmes du concours d'admission à l'École normale supérieure de l'enseignement secondaire des jeunes filles, en 1890, sont fixés ainsi qu'il suit :

SECTION DES LETTRES

LANGUE FRANÇAISE (*Examen écrit et examen oral.*)

I. Notions très sommaires sur les origines et l'histoire de la langue française.

II. Cours complet de grammaire : 1° *Sons.* — Valeur des lettres. Rapport de l'orthographe et de la prononciation. 2° *Mots.* — Dérivation et composition. Familles de mots. Sources diverses du lexique. Doublets. Signification des mots. Définitions et classement des sens. Notions sur la synonymie. 3° *Formes grammaticales.* — Les dix parties du discours. 4° *Syntaxe.* — Syntaxe des diverses parties du discours dans la proposition simple et dans la proposition composée.

III. Explication, au point de vue de la construction de la phrase et de l'emploi ou de la signification des mots, d'un texte choisi parmi les auteurs classiques du XVIIe siècle (1).

LITTÉRATURE (*Examen écrit.*)

Composition française sous forme de récit, lettre, discours, dissertation, analyse littéraire, etc.

(*Examen oral.*) 1° Lecture et explication d'un texte pris dans un des auteurs et des ouvrages suivants : BOSSUET. *Oraison funèbre du prince de*

(1). Les candidats peuvent consulter, avec profit, entre autres ouvrages, les livres suivants : A. BRACHET, *Dictionnaire étymologique de la langue française.* Hetzel. — MARTY-LAVEAUX, *Cours de langue française; grammaire historique de la langue française*, Paris, Lemerre. — F. BRUNOT, *Précis de grammaire historique de la langue française.* Paris, Masson. — A. LEMAIRE, *Grammaire de la langue française à l'usage des classes supérieures des lettres.* Paris, Delalain, 1 vol. in-8°. — CHASSANG. *Grammaire française, cours supérieur.* Paris, Garnier. — AYER, *Grammaire comparée de la langue française*, 4e édition, 1885. Paris, Borrani et Fischbacher, in-8°. Les ouvrages de LITTRÉ : *Grammaire historique*, 3 vol. in-8°, Didier. Le *Dictionnaire*, etc. Le *Dictionnaire des synonymes*, de Lafaye, Paris, Hachette. — A. DARMESTETER, *La vie des mots étudiés dans leur signification.* Paris, Delagrave, etc.

Condé. — La Bruyère. Chapitre I : *Des ouvrages de l'esprit.* — Fénelon. *Lettre à l'Académie.* — Voltaire. *Choix de lettres.* (Édition Aubertin.) — Corneille. *Le Cid. Nicomède.* — Racine. *Athalie.* — Molière. *Le Misanthrope.* — La Fontaine. *Fables :* livres III, IV, V, VI. — Mme de Sévigné. *Choix de lettres.* (Édition Labbé.) — Boileau. *Art poétique.*

2° Interrogations sur les matières suivantes : Notions générales de littérature. — Prose, poésie. Les principaux genres littéraires. — Principes de composition. Invention, disposition, élocution. Qualités générales et qualités particulières du style. — Notions sommaires de l'histoire des deux littératures classiques de l'antiquité. — Notions de l'histoire de la littérature française depuis ses origines. — Histoire de la littérature française depuis le commencement du XVIIe siècle jusqu'à la fin du premiers tiers du XIXe siècle.

HISTOIRE NATIONALE ET PRINCIPAUX ÉVÉNEMENTS DE L'HISTOIRE DE L'EUROPE (*Examen écrit et examen oral.*)

I

La Gaule avant la conquête romaine. — La Gaule sous la domination romaine. Le christianisme en Gaule. — Les invasions. Principaux Etats fondés par les barbares. — Clovis, Dagobert. — Justinien, Mahomet. — Pépin d'Héristal, Charles Martel. — Pépin le Bref et Charlemagne. Notions sommaires sur le système de gouvernement de Charlemagne. — Démembrement de l'empire de Charlemagne. Invasion des Normands en France. — Hugues Capet. Démembrement de la France en grands fiefs. — Grégoire VII. — La chevalerie. Conquête de l'Angleterre par les Normands. — La première croisade. — Louis VI, Louis VII et Suger. La révolution communale, — Philippe-Auguste. Le pape Innocent III. La quatrième croisade et la guerre des Albigeois. — Saint Louis. Idée de la civilisation en France au XIIIe siècle.

II

Philippe le Bel. — Les légistes. — Boniface VIII. — La guerre de Cent ans. — Philippe VI. — Jean II. — Charles V. — Édouard III. — Notions très sommaires sur les origines du Parlement anglais. — Les États généraux du XIVe siècle. — Étienne Marcel. — Seconde partie de la guerre de Cent ans. — Charles VI et Charles VII. — Henri V d'Angleterre. — Louis XI et Charles le Téméraire. — Découvertes géographiques. — Christophe Colomb. — Vasco de Gama. — Charles VIII. — Louis XII et François Ier. — Guerres d'Italie. — Les papes Jules II et Léon X. — Charles-Quint. — Lutte de la France et de la maison d'Autriche sous François Ier et Henri II. — Idée générale de la Renaissance en Italie et en France. — Notions sommaires sur la Réforme. — Luther et Calvin. — Les luttes religieuses. — Philippe II. — Élisabeth. — Marie Stuart. — Charles IX. — Le chancelier de l'Hôpital. — La Ligue en France et les États généraux. — Henri IV et Sully. — Louis XIII et Richelieu. — Concentration du pouvoir monarchique. — La guerre de Trente ans et les traités de Westphalie. — Louis XIV et Mazarin. — Cromwell. — Gouvernement personnel de Louis XIV. — Administration de Colbert et de Louvois. —

Guerres et traités jusqu'en 1715. Notions générales sur les lettres, les sciences et les arts au XVIIe siècle. — La révolution de 1688 en Angleterre. — Pierre le Grand et Charles XII. — Louis XV. Le système de Law. Guerres et traités jusqu'en 1774. — Frédéric II et Marie-Thérèse. — Guerres maritimes et coloniales des Français et des Anglais au XVIIIe siècle. — Louis XVI. Guerre de l'indépendance des États-Unis — Catherine II. Russie, Pologne, Turquie. — Mouvement de réformes en France. Les philosophes. Turgot, Necker. — Notions sommaires sur l'état politique et social de la France à la veille de la Révolution. — La Révolution de 1789. Convocation des États généraux. Constituante. Principales réformes. Principales institutions. Traités. — Législative. Convention. Directoire. Guerre contre l'Europe. Consulat. Empire. Guerres et traités jusqu'en 1815.

III

L'Europe après les traités de 1815. — Louis XVIII et Charles X. La Sainte Alliance. — Louis-Philippe. Conquête de l'Algérie. — Notions sommaires sur les lettres, les sciences, les arts, le développement de l'industrie à la fin du XVIIIe siècle et au XIXe siècle. — La révolution de 1848 et le gouvernement républicain. — Le second Empire. Guerres de Crimée, d'Italie, du Mexique; la guerre de 1870. — Résumé sommaire des modifications territoriales et politiques survenues depuis 1815 dans les pays suivants: Allemagne, Autriche-Hongrie, Belgique, Empire Ottoman; Russie; Italie; États-Unis de l'Amérique du Nord; Amérique du Sud. — Développement des colonies anglaises. Les Anglais et les Russes en Asie.

GÉOGRAPHIE (*Examen écrit et examen oral.*)

I. — GÉOGRAPHIE DÉTAILLÉE DE LA FRANCE.

Description des côtes. — Relief du sol. Principaux groupes de montagnes. — Division de la France en bassins: fleuves et rivières. Indications des principales villes situées sur les cours d'eau. — La nationalité française: groupes ethnographiques et idiomes. — Histoire de la formation territoriale de la France: les anciennes provinces. — Les frontières françaises: leur histoire. Places fortes de terre et de mer. — Notions sur les pouvoirs publics et l'organisation administrative. Divisions administrative, militaire, judiciaire, universitaire, etc. — Nomenclature des départements: chefs-lieux de département et d'arrondissement, villes principales. — Climat. — Agriculture: zones agricoles; classement des productions. — Industries françaises: centres industriels, ports et villes de commerce. — Canaux et chemins de fer. — Algérie: description physique; races indigènes et colons européens; productions. Relations avec les pays voisins. Gouvernement et divisions administratives. — Sénégal: relations avec la région du Niger. — Possessions françaises dans l'Hindoustan et la Cochinchine: relations avec les États de l'Indo-Chine. — Autres possessions françaises en Amérique, en Afrique et en Océanie.

II. — GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE DE L'EUROPE.

Description physique de l'Europe. — Races et religions de l'Europe.

— Description des États européens : divisions politiques et principales ; divisions administratives ; organisation politique ; géographie économique et grandes voies de communication, savoir : Iles Britanniques. — États scandinaves : Suède, Norvège, Danemark. — Empire de Russie et royaume de Pologne. — Belgique et Pays-Bas. — Confédération suisse. — Royaume de Prusse et empire d'Allemagne. — Autriche-Hongrie. — Empire Ottoman : principauté de Bulgarie et province de Roumélie orientale ; territoires administrés par l'Autriche. — États indépendants de la péninsule des Balkans : Roumanie, Serbie, Monténégro, Grèce. — Espagne et Portugal. — Italie.

III. — GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE DES AUTRES PARTIES DU MONDE.

Amérique : géographie physique ; races et religions. — Les États-Unis de l'Amérique du Nord. — Les États de l'Amérique centrale. — Les États de l'Amérique méridionale. — Possessions européennes en Amérique. — Afrique : géographie physique ; races et religions ; divisions en grandes régions. — Maroc. Tunisie. Régence de Tripoli. Égypte et Abyssinie. — Sahara. Région du Soudan. Afrique du Sud. — Possessions européennes en Afrique. — Asie : géographie physique ; races et religions. — Asie russe. — Asie centrale. Chine, Japon. — Turquie d'Asie. Arabie. Perse et autres États de l'Iran. L'empire anglais dans les Indes. — L'Indo-Chine. Possessions portugaises en Asie. — Océanie : géographie physique ; ethnographie. — Etats indigènes et possessions européennes en Océanie. — Relations commerciales des cinq parties du monde. Lignes de navigation à vapeur, chemin de fer, télégraphie. — Histoire des principales découvertes géographiques dans l'antiquité et au moyen âge, dans les temps modernes ; au XIXe siècle.

SECTION DES SCIENCES

ARITHMÉTIQUE ET ALGÈBRE (*Examen écrit et examen oral.*)

Nombres entiers. Les quatre opérations. — Propriété des facteurs d'un produit. — Divisibilité par 2, 5, 4, 25, 8, 3, 9, 11. — Plus grand commun diviseur de deux ou de plusieurs nombres. Tout nombre qui divise un produit de deux facteurs et qui est premier avec l'un d'eux divise l'autre. — Plus petit commun multiple de deux ou de plusieurs nombres. — Décomposition des nombres en facteurs premiers. Formation du plus grand commun diviseur et du plus petit commun multiple de plusieurs nombres décomposés en facteurs premiers. — Fractions ordinaires. Simplification et réduction au même dénominateur. Opérations. Fractions de fractions. — Nombres décimaux rattachés aux fractions. Opérations. Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales. Fractions décimales périodiques simples et fractions décimales périodiques mixtes. — Système métrique. — Carré et racine carrée. Formation d'une table de carrés. Racine carrée des nombres entiers, des nombres fractionnaires, des nombres décimaux, à une approximation donnée. — Rapports et proportions. Partage d'un nombre en parties

proportionnelles à des nombres donnés. — Règles de trois, de société, de mélanges, d'alliages. — Intérêt. Escompte. Rente française. — Les différentes expressions algébriques. Emploi des lettres. Monômes. Polynômes. Addition, soustraction, multiplication et division des monômes et des polynômes. Fractions algébriques. — Résolution d'une équation du premier degré à une inconnue. — Problèmes sur le mouvement uniforme. — Résolution d'un système de plusieurs équations du premier degré. Equation du deuxième degré. — Progressions arithmétiques et géométriques. — Logarithmes. — Intérêts composés.

GÉOMÉTRIE (*Examen écrit et examen oral.*)

Géométrie plane. — De la ligne droite. Des angles. Perpendiculaire. Propriétés du triangle isocèle. Cas d'égalité des triangles. — Perpendiculaires et obliques. Parallèles. Somme des angles d'un polygone. — Parallélogramme. Propriétés relatives aux côtés, aux angles, aux diagonales. — Rectangle. Losange. Carré. — Des arcs et des cordes. — Tangente au cercle. — Mesure des angles. — Problèmes relatifs aux perpendiculaires, aux parallèles, aux tangentes. — Lignes proportionnelles. Propriétés de la bissectrice. — Cas de similitude des triangles. — Des lignes proportionnelles dans le cercle. — Relations métriques relatives au triangle. — Polygones semblables. — Problèmes relatifs aux lignes proportionnelles. — Quatrième proportionnelle. Moyenne proportionnelle. — Polygone régulier. Inscription du carré, de l'hexagone, du triangle équilatéral, du décagone, — Mesures de la circonférence; homothétie. — Aires du rectangle, du parallélogramme, du trapèze, du triangle. — Aires du polygone régulier et du cercle. — Théorème relatif aux aires de deux polygones semblables.

Géométrie dans l'espace. — Énoncés relatifs à la définition des solides et à la mesure de leurs surfaces, de leurs volumes. — Prisme. Parallélipipède. Pyramide. Cylindre. Cône. Sphère.

PHYSIQUE ET CHIMIE (*Examen écrit et examen oral.*)

Physique. — Pesanteur. Chute des corps. Verticale. Horizontale. Poids. Balance. — Équilibre des liquides pesants. Surface libre. — Pressions sur les parois des vases. — Vases communicants. — Principe d'Archimède. Corps flottants. — Poids spécifique. Densité. — Pesanteur des gaz. Pression atmosphérique. Baromètres. — Loi de Mariotte. — Machine pneumatique. Aérostats. Pompes. — Chaleur. Dilatation des corps par la chaleur. Thermomètres. — Changements d'état : fusion, solidification; mélanges réfrigérants. — Vaporisation. Vapeurs saturantes. — Ébullition. Distillation. — Brouillards. Nuages. Pluie. Neige. Rosée. — Principe de la machine à vapeur. — Conductibilité par la chaleur. — Acoustique. Production du son. Vitesse du son dans l'air. Réflexion du son. Échos. — Production de l'électricité par le frottement. Attraction et répulsion. Influence électrique. Électroscope. Machines électriques. Électrophore. — Foudre. Paratonnerre. — Aimants. Attraction et répulsion. — Action de la terre sur les aimants. Boussole. — Piles électriques. Effets caloriques, chimiques et lumineux. — Optique. Propagation de la lumière. Ombre. Réflexion de la lumière. — Miroirs plans. — Miroirs sphériques.

— Réfraction de la lumière. Prisme. — Décomposition de la lumière. Prisme. Spectre solaire. — Lentilles. Leurs effets.

Chimie. — Corps simples. Corps composés. — Lois des combinaisons chimiques en poids et en volume. — Oxygène. Hydrogène. Eau. Analyse et synthèse de l'eau. — Azote. Air atmosphérique. Sa composition. — Oxydes d'azote. Acide hypoazotique. Acide azotique. Ammoniaque. — Phosphore. Acide phosphorique. Hydrogène phosphoré. — Soufre. Acide sulfureux. Acide sulfurique. Acide sulfhydrique. — Chlore. Acide chlorhydrique. Brome. Iode. Acide fluorhydrique. — Acide silicique. — Carbone, ses variétés. Acide carbonique. Oxyde de carbone. Carbures d'hydrogène gazeux. Gaz de l'éclairage. Flamme.

HISTOIRE NATURELLE (*Examen écrit et examen oral.*)

Zoologie. — Caractères des êtres vivants. Règne animal et règne végétal. — Caractères extérieurs qui distinguent les grands types du règne animal : zoophytes, articulés, mollusques, vertébrés. — Fonctions de nutrition. — Disposition générale de l'appareil digestif dans le règne animal. Les sucs digestifs et leur action sur les aliments chez l'homme. — Disposition générale de l'appareil respiratoire dans le règne animal. — Mécanisme de la respiration chez l'homme. Analogie de la respiration et des combustions. — Disposition générale de l'appareil circulatoire dans le règne animal. Description du cœur de l'homme; caractère distinctif des veines et des artères; capillaires. Définition de la grande et de la petite circulation. Veine-porte. Sang; lymphe. — Fonctions de relation. — Rôle du squelette et des muscles dans la locomotion. — Toucher, goût, odorat. Description générale de l'oreille. Parties principales de l'œil; formation des images dans l'œil. — Notions élémentaires sur le rôle des nerfs et des centres nerveux. — Idée générale des classifications; valeur des termes par lesquels leurs divisions sont désignées. — Division des vertébrés et des articulés en classes.

Botanique. — Caractères distinctifs des végétaux. Cryptogames. Phanérogames. Structure générale des végétaux. — Parties composantes d'une plante phanérogame : tige, racines, feuilles et fleurs. — Description de la tige, ses formes principales. — Formes diverses des racines. Racines adventives. Radicelles. — Caractères des feuilles, parties qui les composent. Feuilles simples. — Parties constitutives d'une fleur complète. Analogie des feuilles et des parties de la fleur. Les fruits et les graines. — Phénomènes généraux de la nutrition des végétaux; chlorophylle. Absorption par les racines. — Germination; définition des plantes monocotylédones et dicotylédones. — Géologie. — Modification actuelle du globe : érosions; alluvions; deltas; dépôts sous-marins; dunes. Volcans; tremblements de terre. Affaissements et soulèvements. — Définition des roches et des terrains. Terrains primitifs. Terrains stratifiés. Notions sur les grandes périodes géologiques. Importance et signification des fossiles.

PARTIE COMMUNE AUX DEUX SECTIONS

1° Éléments de la morale. (*Examen écrit et examen oral.*)

1. De la psychologie : sa place dans la philosophie, ses rapports avec

les autres sciences et spécialement avec la morale. — 2. De la sensibilité : sensations, sentiments, penchants, passions. — 3. De l'intelligence : perception extérieure, conscience, raison, opérations intellectuelles, association des idées, mémoire, imagination. — 4. De l'instinct. — 5. De la volonté. — 6. De l'habitude. — 7. Du libre arbitre. — 8. De la personnalité humaine. — 9. De la conscience et du sentiment moral. — 10. De la morale du devoir et des faux systèmes de morale. — 11. De la responsabilité. — 12. Du mérite et des sanctions de la loi morale. — 13. Des devoirs envers nous-mêmes. — 14. Des devoirs envers nos semblables. — 15. Des devoirs envers la famille. — 16. Des devoirs envers l'État. — 17. Des devoirs des peuples envers les peuples. — 18. Des devoirs relatifs aux animaux et aux choses. — 19. De la culture morale et des moyens de se perfectionner dans la vertu. — 20. Notions relatives à l'existence de Dieu, à l'immortalité de l'âme et aux devoirs envers Dieu.

2° LANGUES VIVANTES. (*Examen écrit et examen oral.*)

L'épreuve orale consistera en une explication de texte choisi dans les ouvrages qui sont portés au programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles (4e année) (1).

3e ÉPREUVE DE DICTION. — Lecture et compte rendu, au point de vue de la diction, d'un texte pris dans les *Morceaux choisis de Labbé* (Édition Hachette). — Expression. — Modification du son par les accents.

Il sera tenu plus de compte dans cette épreuve des *connaissances en diction*, de la *justesse d'intonation* et de la *netteté d'articulation* que de la qualité de la voix.

15 minutes de préparation.

A. FALLIÈRES.

Circulaire du 6 juin relative aux conférences des Facultés de droit

Monsieur le Recteur, il ne semble pas que les conférences facultatives des Facultés de droit aient produit tous les résultats qu'on pouvait en attendre.

Désireux d'améliorer cette utile institution, j'ai besoin tout d'abord d'être renseigné avec la plus grande exactitude sur les points suivants :

Quelle est, pour la présente année scolaire, l'organisation des conférences dans la Faculté de droit de votre ressort ?

Par qui sont-elles faites ?

Quel en est le nombre chaque semaine ?

Par combien d'étudiants sont-elles suivies ? — Comment se répartissent ces étudiants entre les diverses années d'études ?

Quels sont les objets des conférences ?

Quel en est le caractère ? — Sont-elles un complément ou une répétition de l'enseignement des professeurs ? — Ont-elles surtout en vue la préparation aux examens ? — Sont-elles des cours au petit pied ou de véritables conférences entre le maître et les élèves ? — Sont-elles des exercices pratiques ?

(1) Voir la liste des auteurs prescrits pour cette classe dans le plan d'études de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

En même temps je vous prie de soumettre à l'assemblée de la Faculté les questions suivantes sur lesquelles elle a certainement réfléchi depuis longtemps déjà et auxquelles par suite elle pourra donner une prompte réponse :

Y aurait-il lieu de rendre les conférences obligatoires pour tous les étudiants de licence et de doctorat ?

Ne conviendrait-il pas de les multiplier le plus possible dans chaque Faculté ?

Ne conviendrait-il pas, en donnant à toutes un caractère nettement pratique, d'en distinguer de deux sortes, les unes plus particulièrement professionnelles, et les autres scientifiques ?

N'y aurait-il pas lieu d'y attacher des sanctions et des récompenses ? — Quelles sanctions et quelles récompenses ?

Ne conviendrait-il pas d'y associer, au moins pour la direction générale, quelques-uns des professeurs titulaires ?

Ne conviendrait-il pas, tout en continuant de les confier aux agrégés, d'en faire faire un certain nombre, surtout dans les Facultés où presque tous les agrégés sont chargés de cours, par des docteurs en droit désignés annuellement par le conseil de la Faculté ?

Conviendrait-il de rétablir la rétribution spéciale des conférences pour tous les étudiants, sauf pour ceux qui sont dispensés des droits d'inscription ?

Une rétribution de 50 francs par an, chiffre auquel sont fixés les droits de travaux pratiques dans les autres Facultés, serait-elle excessive ?

L'indemnité annuelle qui serait attribuée aux agrégés et aux docteurs chargés de conférences, devrait-elle être fixe ou proportionnelle au nombre des étudiants inscrits à chaque conférence ?

Je vous prie de m'adresser les renseignements dont il est question dans la première partie de cette circulaire *avant le 25 juin courant*. Il serait indispensable que la délibération de la Faculté sur les modifications à introduire dans le régime des conférences me parvînt *avant le 1er juillet*.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

Arrêté du 6 août autorisant l'ouverture provisoire d'un lycée de jeunes filles, à Versailles (Seine-et-Oise).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu les délibérations prises par le conseil municipal de Versailles (Seine-et-Oise) les 9 juin 1884, 19 mars et 17 décembre 1888 et 2 mai 1889, en vue d'obtenir la création d'un lycée de jeunes filles dans cette ville (externat); vu le traité constitutif signé le 25 juillet 1889 par M. le maire de Versailles avec l'autorisation du conseil municipal ; vu l'avis émis par le Conseil académique de Paris dans la séance du 27 juin 1889 ; vu les rapports de M. le vice-recteur de l'Académie de Paris en date des 5 juin 1884, 28 juin 1887, 4 juin et 22 novembre 1888, 12 janvier, 11 mai et 9 juillet 1889 ; vu les plans des locaux destinés à l'installation provisoire ; vu les lois des

15 mars 1850, 21 décembre 1880 et 20 juin 1885; vu le décret du 28 juillet 1881 et la circulaire du 14 janvier 1882; vu l'avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, arrête :

Article premier. — Est autorisée l'ouverture provisoire d'un lycée de jeunes filles à Versailles (Seine-et-Oise) aux clauses et conditions énoncées au traité constitutif susvisé.

Art. 2. — Cet établissement recevra des externes libres, des externes surveillées et des demi-pensionnaires.

Art. 3. — Les tarifs des rétributions scolaires seront fixés comme il suit :

Classe enfantine. — Externat simple, 100 francs; externat surveillé, 150 francs; demi-pensionnat, 400 francs.

Classes primaires. — Externat simple, 150 francs; externat surveillé, 200 francs; demi-pensionnat, 450 francs.

Enseignement secondaire, 1re période. — Externat simple, 200 francs; externat surveillé, 250 francs; demi-pensionnat, 550 francs.

Enseignement secondaire, 2e période. — Externat simple, 250 francs; externat surveillé, 300 francs; demi-pensionnat, 600 francs.

Art. 4. — Pendant le quatrième trimestre 1889, la ville de Versailles allouera pour les dépenses ordinaires de son lycée de jeunes filles une subvention de six mille francs (6,000 francs), conformément à l'article 14 du traité constitutif.

Art. 5. — Lorsque les plans et devis relatifs à l'installation du lycée auront été approuvés et que la ville aura voté l'emprunt à réaliser dans les conditions de la loi du 20 juin 1885 pour le payement des travaux, la création du lycée sera ratifiée par un décret.

Art. 6. — M. le vice-recteur de l'Académie de Paris est chargé de l'exécution du présent arrêté.

A. Fallières.

Décret du 25 novembre portant dénomination du lycée d'Aix.

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts; vu la délibération du conseil municipal d'Aix; vu l'avis de M. le recteur de l'académie d'Aix, décrète :

Article premier. — Le lycée d'Aix prendra le nom de « lycée Mignet ».

Art. 2. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

A. Fallières.

BIBLIOGRAPHIE

F. Brunetière, *Œuvres poétiques de Boileau-Despréaux.* — James Gow, *Minerva, introduction à l'étude des classiques grecs et latins.* — *Contes du Pays d'Armor.* — Guyau, *Éducation et hérédité. Étude sociologique.* — L. Petit de Julleville, *Le Théâtre en France.* — Dr J.-B. Zubiaur, *Quelques mots sur l'instruction publique et privée dans la République Argentine.* — Marcel Dubois, *Géographie économique de l'Afrique, l'Asie, l'Océanie et l'Amérique.*

Œuvres poétiques de Boileau-Despréaux, avec une introduction et des notes par F. Brunetière. Édition in-4° illustrée de 27 eaux-fortes d'après Mme Madeleine Lemaire, MM. Bida, Bonnat, G. Boulanger, Cabanel, Chapu, Chevignard, Delort, Flameng, Français, Galland, Gérome, Hédouin, Heilbuth, J.-P. Laurens, J. Le Blant, Lhermitte, Maignan, L.-O. Merson, Vibert (1 vol. broché. Paris, Hachette et Cie). — En publiant cette nouvelle édition des *Œuvres poétiques* de Boileau, les éditeurs ont eu en vue non seulement de donner un texte absolument correct du grand écrivain, mais ils ont poursuivi encore un autre but. Faisant appel aux artistes les plus habiles de notre temps, à des maîtres justement renommés, ils se sont efforcés de publier, avec l'aide de ces collaborateurs d'élite, une édition illustrée des œuvres du poète comme on n'avait pas encore essayé de le faire. Ils ont confié à ces artistes, autant que cela était possible, le soin de choisir eux-mêmes les sujets qui convenaient le mieux à leur talent et de traduire ensuite ce sujet à l'aide du crayon, du pinceau ou de l'ébauchoir. Ils ont ainsi obtenu un ensemble remarquable de compositions originales.

M. F. Brunetière a fait précéder les *Œuvres poétiques* de Boileau d'une intéressante introduction et a accompagné le texte de notes pleines de science et de finesse.

Tous les soins ont été donnés à l'exécution matérielle de l'ouvrage, et de tant d'efforts heureusement dirigés il est résulté une œuvre absolument satisfaisante au point de vue littéraire comme au point de vue artistique, œuvre qui fait honneur et à ses éditeurs et à la librairie française.

Minerva, introduction à l'étude des classiques scolaires grecs et latins, par le docteur James Gow, principal de Nottingham, ouvrage adopté aux besoins des écoles françaises par M. Salomon Reinach, agrégé de l'Université, ancien membre de l'École d'Athènes (1 vol. in-16, Hachette, Paris, 1889). — Ce livre n'est pas un manuel; il n'en a ni les prétentions ni l'étendue. C'est un complément ou une préface aux éditions annotées des classiques grecs et latins; il enseigne des choses essentielles et élémentaires, que les éditeurs supposent connues ou qu'ils ne peuvent répéter au bas de chaque page. Il renferme la solution de toutes les questions qui ne sont pas des questions de littérature ou d'histoire proprement dites, mais sur lesquelles les candidats aux divers examens peuvent être interrogés.

Sous le titre de *Contes du Pays d'Armor*, la maison Armand Colin et Cie publie cette année un beau livre d'étrennes rempli de compositions amusantes et très artistiques signées des noms de Bourgain, Martin, Mas, Moulignié, Robida et bien d'autres.

Quant au texte qui présente une véritable valeur littéraire, c'est un choix exquis de contes bretons tout pleins de naïveté et d'imprévu.

Nous comptions avoir cette année un nouveau volume des *Bardeurs-Carbansane*, ces émouvantes annales d'une famille pendant cent ans; mais une maladie de l'auteur, Jacques Naurouze, l'a empêché de nous donner pour le nouvel an les *Frères d'armes*, suite de la *Mission de Philbert*, le premier volume de cette histoire.

En compensation, les mêmes éditeurs nous offrent, sous le titre de *Bibliothèque du Petit Français* une demi-douzaine de jolis volumes qui seront bientôt entre toutes les mains enfantines : ce sont les *Historiettes pour Pierre et Paul*, la *Teppe aux Merles*, le *Voyage du novice Jean-Paul à travers la France d'Amérique*, les *Journées de deux petits Parisiens*, les *Petits Cahiers de Madame Brunet*, *Tu seras Soldat*; ces gentilles lectures sont illustrées avec soin. Enfin nous recommanderons aux parents embarrassés de trouver un cadeau attrayant le 1er volume (année 1889) du *Petit Français illustré* ou même un abonnement pour 1890 à ce charmant recueil qui apporte chaque semaine aux enfants des lectures instructives sous une forme agréable et de réjouissantes surprises.

Éducation et hérédité. Étude sociologique, M. Guyau (1 vol. in-8, Paris, Alcan, 1889). — L'œuvre posthume que nous annonçons ici, publiée par les soins de M. Alfred Fouillée, est dans plusieurs de ses parties une importante contribution à la pédagogie française. Peut-être est-ce moins un livre qu'un ensemble assez complet d'études sur les principales questions qui, de nos jours, préoccupent les éducateurs et les patriotes. Elles sont toutes intéressantes, utiles à lire, — ai-je besoin de le dire? — et étonnamment suggestives; cependant elles n'ont pas toutes la même valeur. Les chapitres III, IV, V, VI, qui forment comme la seconde partie de l'ouvrage, et traitent de l'éducation physique et intellectuelle, de l'école, du lycée et de l'enseignement supérieur, renferment des vues excellentes, sinon nouvelles, mais demeurent trop dans les généralités. En éducation, c'est du détail qu'il faut tout d'abord s'assurer, car dans ce domaine un grain de sable mal placé fait crouler la plus belle théorie. En voici un exemple. L'auteur, tout en admettant la nécessité de l'internat, exprime le vœu qu'on étende à l'enseignement secondaire le système des *bourses familiales* mis en pratique pour l'enseignement primaire supérieur : « Une somme moyenne de 700 francs suffirait pour la pension familiale des élèves de l'enseignement secondaire. » Quel est le chef-lieu où l'on trouvera une famille honorable assez ingénieuse pour entretenir sans perte un pensionnaire de 13 à 17 ans, moyennant 70 francs par mois? Autre exemple d'autant plus utile à méditer qu'il se complique d'une citation de M. Renan : l'éducation, a dit quelque part l'illustre écrivain, c'est le respect de ce qui est réellement bon, grand, beau; or ce n'est pas un professeur qui peut apprendre cela. (Le père, négociant en gros de la rue du Sentier, y réussira bien mieux.) « Cette pureté, cette délicatesse de conscience, base de toute moralité solide, cette fleur de sentiment qui sera un jour le charme de l'homme,

cette finesse d'esprit consistant toute en insaisissables nuances, où l'enfant et le jeune homme peuvent-ils l'apprendre?... Ces choses-là s'apprennent par la vie de famille, non autrement. » Et M. Guyau : « L'instruction se donne en classe; l'éducation se reçoit dans la maison paternelle... » Hélas! Toutes ces belles phrases passent au-dessus de la réalité, comme ces jolis nuages d'été blancs et floconneux, mais trop légers, qui ne donnent point de pluie. Autre exemple pour se mettre en garde contre la tentation de transformer un fait en argument. « Il fallut, lisons-nous page 83, les plus violents efforts de Napoléon Ier pour peupler les lycées d'internes; la création de 6400 bourses ne paraît pas y avoir suffi. » D'où l'on conclut qu'au commencement de ce siècle les Français avaient une profonde répugnance pour le régime de l'internat, « institution artificiellement implantée en France par la main toute-puissante de l'État. » Il est vrai qu'à la page suivante l'auteur se corrige lui-même en présentant l'internat comme « un héritage des jésuites du XVIIe et du XVIIIe siècle où l'enfant, séparé de sa famille, ne peut acquérir ni distinction ni délicatesse. » Que devient l'éducation française si polie du XVIIIe siècle? Mais ce qu'il importe surtout de constater ici, c'est que bien avant les pénibles débuts de l'Université impériale, les internats des établissements religieux qui étaient parvenus à se reconstituer étaient combles; tandis qu'une des causes de la ruine des Écoles centrales, à la même époque, était, dans beaucoup d'endroits, le peu de sécurité qu'offrait pour les familles le régime des pensions familiales. Nous avons déjà signalé ce fait, documents en mains, à cette même place.

La partie la plus importante de l'ouvrage, la plus originale et la plus neuve, et qui en explique le titre, est représentée par les deux premiers chapitres (les éditeurs qui ont indiqué en grandes capitales une PREMIÈRE PARTIE, ont oublié de marquer où commence la seconde). On pourrait dire que l'auteur a tenté de se placer comme arbitre entre le XVIIIe siècle qui poussait jusqu'à l'absurde la foi à l'efficacité de l'éducation, et le XIXe siècle qui s'est jeté dans l'affirmation contraire en sacrifiant l'éducation à l'hérédité. C'est avec un sentiment de profonde pitié pour ces faibles d'esprit, ces déséquilibrés non moins nombreux de nos jours que du temps de Jésus, qu'il entre dans le débat; mais c'est à la science qu'il emprunte ses armes. Il a été le premier, si je ne me trompe, à énoncer l'idée que l'éducation se ramène à une suggestion, et que la suggestion est une hérédité qui commence; idée si juste, si féconde, qui fait si aisément son profit des observations de la psychologie associationniste, qu'elle est devenue bien vite l'idée de tout le monde, et que j'ai déjà eu l'occasion d'en traiter ici, à propos d'un petit manuel d'hygiène scolaire. D'autre part, les lecteurs qui ont suivi les articles pédagogiques publiés depuis plusieurs années par cette *Revue* ont rencontré plus d'une fois cette distinction entre le déterminisme brut de l'hérédité naturelle et le déterminisme intelligent et moral artificiellement institué par chaque société pour élever ses jeunes générations en conformité avec son propre idéal. On voudrait, dans les pages que le regretté Guyau a consacrées à cette question, rencontrer plus de faits ou d'arguments proprement pédagogiques. On voit, à l'œil, grâce à de nombreux exemples pathologiques, la puissance de la suggestion sur le névropathe; celle de l'éducation reste obscure puisqu'elle a pu être niée avec quelque vraisemblance par des esprits éminents, et qu'ici les exemples correspon-

dants à ceux de la Salpêtrière font défaut. Aussi bien l'éducation est-elle sans doute plus compliquée que la suggestion, et elle le devient toujours plus à mesure que la personnalité de l'élève croît et se consolide. Bien plus, tandis que M. Feré peut suggérer tout, ou à peu près tout ce qu'il veut, l'éducateur rencontre beaucoup moins de portes ouvertes. Voyez de nos jours, dans le domaine de l'éducation, l'impuissance du catéchète, après avoir révolutionné deux fois le monde : dans le domaine de l'instruction, l'impossibilité de faire apprendre bien le latin aux jeunes générations, en Allemagne comme en France. Non seulement le sujet éducable n'est pas également sensible aux mêmes actions dans tous les temps, mais encore le sens moral peut diminuer en lui et dans l'espèce comme il peut aussi s'accroître. Ce n'est pas un instinct, « faculté immuable en son principe; c'est un produit complexe de l'évolution, sujet par cela même à la dissolution, à la décadence comme au perfectionnement. » Tout ce qui suit (p. 70) est plein de vérité : « Le sens moral est un produit supérieur de l'éducation, au sens le plus large de ce mot, qui embrasse toute l'action du milieu physique et social... La moralité est une seconde nature, ajoutée à la nature primitivement animale par l'action et la réaction de nos facultés et du milieu. » Ne résulte-t-il pas de là que dans tout individu donné (laissons : l'homme) l'être moral est pour ainsi dire consubstantiel avec le tout social qui l'a engendré, duquel il se distingue par les différences qui conditionnent le moi, et auquel il revient par cette activité libre et volontaire qui constitue la personnalité? Cette conclusion ne se rencontre pas dans notre auteur qui cherche une seconde fois à démontrer abstraitement que le devoir découle purement et simplement du pouvoir; mais il a écrit (p. 23) cette belle parole qui résume sous une forme très nette notre propre pensée : « L'homme, étant l'être le plus complexe que nous connaissions, est aussi le plus solidaire par rapport aux autres; il est en outre l'être qui a le plus conscience de cette solidarité. Or, celui-là est *le meilleur* qui a le plus conscience de sa solidarité avec *les autres êtres* et avec *le Tout.* » Aussi est-il surprenant que l'auteur n'ait point cherché à faire passer le contenu de cette formule dans les pages où il traite de l'éducation morale du peuple, et qu'en assignant cette tâche à l'État, il approuve, sans réserve, « le large théisme enseigné dans nos écoles ». Mais c'est une question à laquelle j'aurai peut-être l'occasion de revenir plus tard.

Le Théâtre en France. Histoire de la littérature dramatique depuis ses origines jusqu'à nos jours, par L. Petit de Julleville, professeur à la Faculté des lettres de Paris (1 vol. in-18 jésus, Paris, Colin, 1889). — Il fallait disposer d'une érudition non seulement éclairée par la critique, mais aussi comme secouée au crible par la pratique de l'enseignement public, pour oser entreprendre de faire tenir en quatre cents pages l'histoire complète du Théâtre en France. Sans doute beaucoup d'éliminations ont été nécessaires, dans des parties intéressantes en elles-mêmes et par la lumière qu'elles projettent sur l'œuvre littéraire, et que la structure du livre laisse tomber parmi les accessoires : c'est ainsi qu'il n'est presque rien dit des comédiens, de leur art, des édifices sacrés ou profanes où les pièces ont été représentées; de l'auteur lui-même il n'est guère parlé. M. Petit de Julleville a voulu restreindre l'objet de son

étude « pour donner à l'ouvrage, avec une unité plus grande, une valeur un peu plus personnelle ». « Ce n'est ici, ajoute-t-il, qu'une esquisse, mais nous avons tâché que les traits généraux fussent marqués, et nous espérons qu'ils seront trouvés justes. » En un mot c'est un guide élémentaire mais écrit par un maître, et qui est certainement appelé à un grand succès, dans le monde où l'on sait lire, et dans l'école. — Il serait superflu pour le lecteur de faire le résumé d'un résumé, et imprudent de notre part d'en tenter la critique. Profane, obligé de rester dans le parvis, je le trouve trop étroit : j'aurais voulu qu'une large introduction enfermât dans son cadre les tableaux successifs du théâtre au moyen âge, au XVIIe, au XVIIIe, au XIXe siècle, et qu'une conclusion esquissée à grands traits couronnât l'ensemble. Car enfin, qu'est-ce que la littérature dramatique? comment cette abstraction a-t-elle pris corps et vie? et puisqu'elle a une histoire, quelle est la loi de ses changements?

Dans une préface qui n'est qu'un court prélude, M. Petit de Julleville discute ce mot de Molière repris plus tard par Voltaire « que les comédies ne sont faites que pour être jouées », et en sa qualité de professeur de littérature il estime au contraire que la littérature dramatique existe en dehors du théâtre. Il est certain qu'on lit et qu'on admire les tragiques grecs, bien qu'on ne les représente plus dans leur langue, et que telle pièce qui ne serait plus jouable aujourd'hui conserve un mérite durable qui la recommande au littérateur. Il me semble cependant que le mot de Molière demeure absolument juste, car ce sont seulement les pièces faites pour être jouées et qui ont été jouées avec succès (après une résistance plus ou moins longue du public) qui présentent ce mérite; ce sont les conditions réelles de la scène et même ses nécessités brutales qui leur ont imprimé leur caractère spécifique et en ont fait des « œuvres dramatiques ». La littérature *dramatique* ne peut donc pas exister en dehors du théâtre; mais la valeur littéraire d'un drame persiste à la possibilité de le jouer. On pourrait ajouter que le succès d'une pièce, qui atteste déjà qu'elle remplissait bien les conditions dramatiques, est une donnée dont la critique doit tenir compte si elle veut apprécier exactement son mérite relatif. Les Mystères nous paraissent fort ennuyeux, ils répugnent à une piété délicate : et cependant ils ont fait pleurer et rire; ils sont nés de la piété, et ont été applaudis par elle. L'historien ne peut donc suivre le jugement de Boileau qui traite de « sottement zélée » et de « grossière » la confrérie qui jouait les Mystères à Paris. Enfin le succès d'une pièce jouée devient dans certains cas un des principes déterminants de l'esthétique des générations suivantes. Si par exemple les comédies d'Aristophane avaient eu la destinée des tragédies de Sénèque, nos professeurs de rhétorique n'auraient pas manqué de démontrer que cet amas grossier d'impiétés et d'obscénités était absolument contraire au goût affiné et pur du peuple athénien. Les couronnes obtenues par Aristophane sur le théâtre sacré de la cité athénienne, nous obligent à le traiter avec considération, et, en même temps que nous réformons nos idées d'école sur l'atticisme de l'Attique, nous prenons la peine de chercher des perles dans ce fumier.

Quelques mots sur l'instruction publique et privée dans la République Argentine, par le docteur J.-B. ZUBIAUR, inspecteur des collèges nationaux

et écoles normales dans la République Argentine, délégué au Congrès pédagogique de Paris (1 plaquette de 109 pages, Paris, 1889). — Ces quelques mots nous apprennent beaucoup de choses fort intéressantes et dont fort peu de personnes, avant l'Exposition du moins, soupçonnaient l'existence. Qui est-ce qui aurait supposé que dans la République Argentine il se publiait plus de dix journaux pédagogiques? Les belles écoles prouvent la bonne volonté du gouvernement; mais dix journaux traitant de l'éducation semblent attester par leur existence un intérêt assez répandu dans la population pour les questions pédagogiques. Peut-être aussi sont-ils subventionnés? Dès maintenant la République Argentine possède deux Universités, un système d'enseignement secondaire sans latin, et tout un ensemble d'écoles spéciales; enfin l'enseignement primaire figure à son budget pour une somme de 16 millions de francs.

Géographie économique de l'Afrique, l'Asie, l'Océanie et l'Amérique, par MARCEL DUBOIS, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris (1 vol. cartonné toile anglaise. Paris, Masson, 1889). — Nous avons déjà eu l'occasion d'annoncer les ouvrages de géographie publiés par M. Marcel Dubois et d'en signaler les mérites. Ce dernier volume n'est pas inférieur aux précédents et rendra certainement de grands services dans l'enseignement secondaire.

F. D'ARVERT.

OUVRAGES NOUVEAUX

Annuaire de l'Enseignement primaire (année 1890), publié sous la direction de M. G. Jost. 1 vol. in-18 br. (Armand Colin et Cie), 2 francs.

Boileau-Despréaux. *Œuvres poétiques*, avec introduction et notes par F. Brunetière. 1 vol. in-4° illustré de 27 eaux-fortes (Paris, Hachette et Cie), 125 francs.

Cartault (A.). *Vases grecs en forme de personnages groupés*, plaquette in-4, avec 2 pl. hors texte (Hachette et Cie), 3 fr. 50.

Conférences sur la science et l'art industriel (Enseignement professionnel, année 1889). 1 vol. in-18 jésus (J. Michelet), 3 fr. 50.

Couvreur. *Les Exercices du corps. Le développement de la force et de l'adresse*, étude scientifique. 1 vol. in-16 (J.-B. Baillière et fils), 3 fr. 50.

Heinrich (A.). *Histoire de la littérature allemande*. T. II, 1 vol. in-8 (Ernest Leroux), 7 fr. 50.

Joly (HENRI). *La France criminelle*. 1 vol. in-8 jésus (Léopold Cerf). 3 fr. 50.

Lavisse (ERNEST). *Études et Étudiants*. 1 vol. in-18 jésus (Armand Colin et Cie), 3 fr. 50.

Lavisse (ERNEST). *Vues générales sur l'histoire politique de l'Europe*. 1 vol. in-18 jésus (Armand Colin et Cie), 3 fr. 50.

Say (LÉON) et **Chailley** (JOSEPH). *Nouveau Dictionnaire d'économie politique*. (L'ouvrage formera 18 livraisons.) 1re livraison (Guillaumin et Cie), 3 francs.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA NEUVIÈME ANNÉE

ARTICLES DE FOND

Pages.

Assemblée générale de la Société, tenue sous la présidence de **M. Perrot**, membre de l'Institut. 1

Le Lycée, l'Athénée et quelques établissements analogues, par **M. Ch. Dejob**. 4

De la Civilisation politique de l'Italie à la fin du XVe siècle, par **M. L.-G. Pelissier**. 39

L'Enseignement public en Espagne, d'après des documents officiels, par **M. Maurice Harbulot**. 53

La Réforme de la Licence en droit, par **M. Louis Liard**. 113

La Musique dans l'Éducation, par **M. Franck d'Arvert**. 128

Les Associations d'Étudiants d'Aix-Marseille, par **M. Félix Moreau**. . 144

Le Congrès international de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac**. 157

L'Épigraphie latine et le droit romain, par **M. P. F. Girard**. 217

La Préparation pédagogique à l'Enseignement secondaire dans l'Allemagne du Nord, par **M. Voss**. 257, 425, 562

Émile Beaussire, par **M. Henri Marion**. 313

L'Enseignement public, secondaire et primaire, par **M. Hertzen**. . . 332

Les Opinions diverses du corps enseignant sur la réforme de la licence en droit, par **M. Félix Moreau**. 351

Ouverture des Conférences à la Faculté des lettres de Paris. Discours de **MM. Himly, Brochard, Petit de Julleville**. 450

L'Association générale des Étudiants de Paris et les fêtes universitaires, par **M. Maurice Potel**. 469

Le Droit constitutionnel et la Sociologie, par **M. Léon Duguit**. . . . 484

Giordano Bruno, par **M. Georges Lafaye**. 537

Les Études historiques en France, par **M. G. Monod**. 587

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Pages.

Paris. La réforme de l'enseignement secondaire. — Conseil général des Facultés. — Faculté des lettres. 73
Lyon. — Rennes. — Gênes. — Berne.— Zurich. — Vienne.— Berlin. — Tubingue. — Erlangen. — Dorpat. 75
Congrès international de l'enseignement. 166, 385
Paris. — Lyon. — Toulouse. — Montauban. — Allemagne. — Strasbourg. — Vienne. — Dorpat. — Washington.. 279
Paris. Conseil général des Facultés. — Bulgarie. — Allemagne. — Vienne. — France : Commission pour l'étude des améliorations de l'enseignement secondaire. 509
Paris. Conseil général des Facultés. — Suisse. — Russie. — France : Commission pour l'étude des améliorations de l'enseignement secondaire.. 600

INSTRUCTION PUBLIQUE (France)

La session d'été du Conseil supérieur de l'Instruction publique. . 289
Mouvement des idées pédagogiques dans l'Enseignement supérieur, par M. H. Marion.. 293

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

Lettre de Genève, par M. Eug. Ritter. 398

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Sociétés savantes. 84
Les Facultés de droit et l'enseignement des sciences politiques, d'après M. Gabriel Alix. 88
Annales de l'enseignement supérieur de Grenoble. 96
Rome. Inauguration du monument de Giordano Bruno. 98
L'inauguration de la nouvelle Sorbonne. 198
Banquet des étudiants à Meudon. Discours de M. Lavisse. 207
Le Congrès international de l'Enseignement primaire. 301
Congrès de l'Enseignement supérieur. Errata. 306
Mort de M. Fustel de Coulanges. 402
L'Université de Fribourg.. 402
Liste des récompenses à l'Exposition universelle de 1889 (classes VIII et VII). 404
L'Enseignement supérieur populaire et le Conseil municipal. . . 521
Le Collège français de Tunis 523

Pages.
Société d'éducation du Japon. 525
Une Université catholique aux États-Unis. 531
Association des Étudiants. Réception d'Emilio Castelar à la Sorbonne. Discours de M. Lavisse et de M. Jules Simon. 629
La chaleur dégagée par l'action de l'oxygène sur le sang. Communication de M. Berthelot à l'Académie des sciences. 637
La nouvelle Loi militaire à l'École normale supérieure.. 640

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 1er février, relative aux fonctionnaires des colonies, candidats à la licence en droit.. 100
Circulaire du 11 avril, relative à l'application de l'arrêté du 11 avril 1889, concernant la situation des maîtres répétiteurs en congé. 101
Arrêté du 11 avril, concernant la situation des maîtres répétiteurs en congé. 101
Rapport du Président de la République, relatif à la statistique décennale de l'enseignement supérieur (27 mai). 102
Circulaire du 30 mai, relative à un projet de décret concernant les Facultés de droit.. 107
Rapport au Président de la République, relatif à la statistique de l'enseignement secondaire de 1876 à 1889. 414
Décret du 8 août, autorisant l'ouverture du lycée Buffon. 418
Les Dispenses de la loi militaire.. 616
Arrêté du 9 août relatif aux programmes d'admission à l'École normale supérieure de l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1890. 642
Circulaire du 6 juin relative aux conférences des Facultés de droit. 648
Arrêté du 6 août autorisant l'ouverture provisoire d'un lycée de jeunes filles, à Versailles (Seine-et-Oise). 649
Décret du 25 novembre portant dénomination du lycée d'Aix. . . 650

BIBLIOGRAPHIE

A. Riant. *Le Surmenage intellectuel et les exercices physiques*. . . . 109
Francisque Bouillier. *Questions de morale pratique*. 111
Marie-Anne de Bovet. *Lettres d'Irlande*. 112
E. de Roberty. *L'Inconnaissable. Sa métaphysique, sa psychologie*.. 213
A. Collineau. *L'Hygiène à l'École*. 214
E. Glasson. *Histoire du droit et des institutions de la France* (tome III). 216
A. Couat. *Aristophane et l'Ancienne Comédie*. 307
Fr. Paulhan. *L'Activité mentale et les Éléments de l'esprit*. 309
Paul Boiteau. *L'État de la France en* 1789. 311

Pages.

H. Monin. *Journal d'un Bourgeois de Paris pendant la Révolution française*. 311
J.-Stuart Mill. *Principes d'économie politique*. 312
Eug. Blum. *Aperçu général sur l'Enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne*. 419
A. Douarche. *L'Université de Paris et les Jésuites*. 421
Henri Mayer. *Cahiers coloniaux*. 422
Marcel Dubois. *Géographie économique de l'Europe*. 423
Ed. Thévenin. *Dictionnaire abrégé des sciences physiques et naturelles*. 423
L. M. Rabbinowicz. *Grammaire de la langue française*. 423
Ed. Olivier. *La France avant et pendant la Révolution*. 424
Lionel Dauriac. *Croyance et réalité*. 532
V. Courdaveaux. *Comment se sont formés les dogmes*. 533
J. Thomas. *Principes de philosophie morale*. 534
E. Belzung. *Anatomie et physiologie animale*. 535
E. Guillon. *La France et l'Irlande pendant la Révolution*. 535
F. Bastiat. *Œuvres choisies*. 536
Malthus. *Essai sur le principe de la population*. 536
F. Brunetière. *Œuvres poétiques de Boileau-Despréaux*. 651
James Gow. *Minerva, introduction à l'étude des classiques scolaires grecs et latins*. 651
Guyau. *Éducation et hérédité. Étude sociologique*. 652
L. Petit de Julleville. *Le Théâtre en France. Histoire de la Littérature dramatique depuis ses origines jusqu'à nos jours* 654
J.-B. Zubiaur. *Quelques mots sur l'instruction publique et privée dans la République argentine*. 655
Marcel Dubois. *Géographie économique de l'Afrique, l'Asie, l'Océanie et l'Amérique*. 656

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 25155.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Bucheler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Cehlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creusnach*.
J. E. Hogan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des fille à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Storck, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations, comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolaï, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliveres.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier.
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie.
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jelly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints Pères. — 25155.

J.K

A FINE IS INCURRED IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW.

4-21551

FEB 14 '72 H

UNIVERSITY

Widener Library
3 2044 092 758 598